Rapport mondial de suivi sur l'EPT

2 0 1 3/4

Éducation pour tous



ENSEIGNER ET APPRENDRE :

Atteindre la qualité pour tous

ENSEIGNER ET APPRENDRE :
Atteindre la qualité pour tous



Le présent *Rapport* est une publication indépendante que l'UNESCO a fait réaliser au nom de la communauté internationale. Il est le fruit d'un travail de collaboration auquel ont participé les membres de l'Équipe du *Rapport* ainsi qu'un grand nombre de personnes, d'organismes, d'institutions et de gouvernements.

Les appellations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

L'Équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* est responsable du choix et de la présentation des faits figurant dans cette publication ainsi que des opinions qui y sont exprimées, lesquelles ne sont pas nécessairement celles de l'UNESCO et n'engagent pas l'Organisation. La responsabilité de l'ensemble des vues et opinions exprimées dans le *Rapport* est assumée par son directeur.

Publié en 2014 par l'Organisation des Nations Unies
pour l'éducation, la science et la culture
7, place de Fontenoy, 75732 Paris 07 SP, France

Création graphique : FHI 360
Mise en page : UNESCO
Photo de couverture: Poulomi Basu

ISBN 978-92-3-204255-2

Préface

La 11[e] édition du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* fait le bilan qui vient à point nommé des progrès accomplis par les pays vers la réalisation des objectifs mondiaux de l'éducation adoptés en l'an 2000. Le *Rapport* offre également des arguments de poids pour placer l'éducation au cœur de l'agenda mondial du développement après 2015. En 2008, le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* a soulevé une interrogation « y arriverons-nous ? ». À moins de deux ans de l'échéance de 2015, ce *Rapport* montre clairement que nous n'y arriverons pas.

Cinquante-sept millions d'enfants ne sont toujours pas en mesure d'apprendre, simplement parce qu'ils ne sont pas scolarisés. L'accès n'est pas le seul problème – la mauvaise qualité est une entrave à l'apprentissage, même pour les enfants qui ont pu être scolarisés. Un tiers des enfants en âge d'être en primaire n'acquièrent pas les éléments fondamentaux, qu'ils soient scolarisés ou non. Pour réaliser nos objectifs, ce *Rapport* appelle les gouvernements à redoubler leurs efforts pour permettre l'apprentissage de ceux qui sont pénalisés par la pauvreté, le genre, l'endroit où ils vivent ou d'autres facteurs.

Un système éducatif ne vaut que ce que valent ses enseignants. Valoriser leur potentiel est donc essentiel pour améliorer la qualité de l'apprentissage. Les données indiquent que la qualité de l'éducation s'améliore lorsque les enseignants sont soutenus – et se dégrade lorsqu'ils ne le sont pas, contribuant au niveau inacceptable d'analphabétisme des jeunes illustré dans ce *Rapport*.

Les gouvernements doivent intensifier leurs efforts afin de recruter 1,6 million d'enseignants supplémentaires pour parvenir à l'éducation primaire universelle à l'horizon 2015. Ce *Rapport* définit quatre stratégies pour offrir les meilleurs enseignants à l'ensemble des enfants ainsi qu'une éducation de bonne qualité. Tout d'abord, il importe de choisir les bons enseignants pour refléter la diversité des enfants auxquels ils devront enseigner. Deuxièmement, les enseignants doivent être formés pour accompagner les élèves les plus faibles, et ce dès les premières années d'école. Une troisième stratégie vise à dépasser les inégalités dans l'apprentissage en affectant les meilleurs enseignants dans les régions les plus difficiles du pays. Et enfin, les gouvernements doivent fournir des enseignants en leur proposant un ensemble approprié de mesures incitatives afin de les encourager à rester dans la profession et à assurer l'apprentissage de tous les enfants indépendamment de leur situation.

Mais les enseignants ne peuvent être les seuls à endosser cette responsabilité. Le *Rapport* montre aussi que les enseignants ne peuvent briller que dans un contexte propice, avec des programmes bien conçus et des stratégies d'évaluation pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage.

Ces réformes politiques représentent un coût. C'est la raison pour laquelle un changement important s'impose au niveau du financement. L'enseignement de base souffre actuellement d'un déficit de financement : il manque chaque année 26 milliards de dollars EU, alors même que l'aide continue de diminuer. À ce stade, les gouvernements ne peuvent simplement pas se permettre de réduire l'investissement dans l'éducation – et les bailleurs de fonds ne doivent pas non plus revenir sur leurs promesses de financement. La situation appelle à rechercher de nouveaux moyens de financer les besoins urgents.

À l'heure de définir un nouvel agenda mondial de développement durable pour l'après-2015, nous devons tirer des enseignements des faits constatés. Comme le souligne ce *Rapport*, l'égalité de l'accès et l'apprentissage doivent être placés au cœur des objectifs futurs de l'éducation. Nous devons nous assurer que tous les enfants et les jeunes assimilent les éléments fondamentaux et qu'ils ont la possibilité d'acquérir les compétences transférables nécessaires pour devenir des citoyens du monde. Nous devons également fixer des objectifs clairs et mesurables pour permettre une surveillance et un suivi essentiels pour les gouvernements comme pour les bailleurs de fonds, et pour combler les déficits qui subsistent.

Alors que nous nous rapprochons de l'échéance de 2015 et que nous élaborons un nouvel agenda, tous les gouvernements doivent investir dans l'éducation, accélérateur du développement inclusif. Les données de ce *Rapport* montrent clairement que l'éducation garantit la durabilité nécessaire pour réaliser l'ensemble des autres objectifs de développement. Éduquez les mères et vous autonomisez les femmes et sauvez des vies d'enfants. Éduquez les communautés et vous transformez les sociétés et assurez la croissance des économies. Tel est le message de ce *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*.

Irina Bokova
Directrice générale de l'UNESCO

Remerciements

Ce *Rapport* n'aurait pu voir le jour sans les contributions de nombreuses personnes que l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* tient à remercier pour leur soutien, leur temps et leurs efforts.

Un soutien inestimable nous a été apporté par le Conseil consultatif du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*. Amina J. Mohamed, présidente du Conseil consultatif nous a constamment soutenu dans notre travail. Nos remerciements vont en particulier aux bailleurs de fonds sans le soutien financier desquels le *Rapport* n'aurait pu exister.

Nous exprimons toute notre reconnaissance à l'UNESCO pour son rôle au siège comme sur le terrain, ainsi qu'aux instituts de l'UNESCO. Nous sommes extrêmement reconnaissants envers de nombreuses personnes, divisions et unités de l'UNESCO, principalement le secteur éducation et relations extérieures qui ont facilité notre travail au quotidien. Comme toujours, l'Institut des statistiques de l'UNESCO a joué un rôle capital et nous aimerions remercier son directeur Hendrik Van Der Pol, et son personnel dédié, notamment Redouane Assad, Sheena Bell, Manuel Cardoso, Amélie Gagnon, Friedrich Huebler, Alison Kennedy, Elise Legault, Weixin Lu, Albert Motivans, Simon Normandeau, Said Ould Ahmedou Voffal, Pascale Ratovondrahona et Weng Xiaodan.

Un groupe d'experts parmi lesquels Béatrice Avalos, Christopher Colclough, Ricardo Fuentes-Nieva et Andreas Schleicher, nous ont aidés durant la phase initiale et nous aimerions les remercier chaleureusement.

L'équipe du *Rapport* souhaiterait remercier les chercheurs qui ont rédigé des documents de référence et fourni d'autres contributions qui ont étayé l'analyse du *Rapport* : Nadir Altinok, Massimo Amadio, Allison Anderson, Nisha Arunatilake, Monazza Aslam, Julie Beranger, Sonia Bhalotra, Michael Bruneforth, Amparo Castelló-Climent, Yekaterina Chzhen, Damian Clarke, Elizabeth Clery et Rebecca Rhead, Santiago Cueto, Marta Encinas-Martin, Brian Foster, Emmanuela Gakidou, Julián José Gindin, César Guadalupe, Kenneth Harttgen, Frances Hunt, Priyanka Jayawardena, Sophia Kamarudeen, Stephan Klasen, Simon Lange, Juan León, Ken Longden, Anit N. Mukherjee, Sandra Nieto, Yuko Nonoyama-Tarumi, Lee Nordstrum, Moses Oketch, Raúl Ramos, Caine Rolleston, Ricardo Sabates, Spyros Themelis, William Thorn, Kristen Weatherby et Jon Douglas Willms. Nos remerciements vont aussi aux élèves de la London School of Economics qui ont préparé un document pour le *Rapport* dans le cadre de leur projet Cap Stone.

Nous sommes également reconnaissants envers plusieurs institutions parmi lesquelles, The Annual Status of Education Report (ASER) de l'Inde, ASer Pakistan, l'Organisation pour la coopération et le développement économiques, le Pôle de Dakar, Understanding Children's Work et le Fonds des Nations Unies pour l'enfance.

Nous remercions tout particulièrement ceux qui ont travaillé sans relâche pour soutenir la production de ce *Rapport* : Rebecca Brite, Erin Crum, Kristine Douaud, FHI 360, Isabelle Hannebicque, Max McMaster et Gérard Prosper. Nos remerciements vont en outre aux nombreux collègues à l'intérieur et l'extérieur de l'UNESCO qui ont participé à la production de ce *Rapport* et à Nathalie Montagu, Nadia Sadoughi et Nadine Thouzet pour la traduction du *Rapport* en français.

Plusieurs personnes ont également contribué aux travaux du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* dans le domaine de la communication et de la sensibilisation, parmi lesquels Rachel Bhatia, Nicole Comforto, Rachel Palmer, Liz Scarff et Salma Zulfiqar. Pour les images, l'infographie et les citations des enseignants, le *Rapport* a bénéficié du soutien des Écoles pour demain (Brésil), de Pratham Education Foundation (Inde), d'Eneza Education (Kenya), de l'équipe Gauteng Primary Literacy and Mathematics Strategy (Afrique du Sud), du Legal Resources Centre (Afrique du Sud), de Class Act Educational Services (Afrique du Sud), de Morpeth School (Royaume-Uni), d'Education International, Information is Beautiful, de Voluntary Service Overseas et de Wild is the Game.

Et enfin, nous aimerions remercier les stagiaires qui ont soutenu l'équipe dans différents domaines : Stephie-Rose Nyot, Vivian Leung et Yousra Semmache pour la communication et la sensibilisation ; Sarah Benabbou et Matthieu Lanusse pour la production et la distribution et Ming Cai, Marcela Ortiz et Rafael Quintana pour la recherche.

Équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*

Directrice : Pauline Rose

Kwame Akyeampong, Manos Antoninis, Madeleine Barry, Nicole Bella, Erin Chemery, Marcos Delprato, Nihan Köseleci Blanchy, Joanna Härmä, Catherine Jere, Andrew Johnston, François Leclercq, Alasdair McWilliam, Claudine Mukizwa, Judith Randrianatoavina, Kate Redman, Maria Rojnov-Petit, Martina Simeti, Emily Subden, Asma Zubairi.

Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* est une publication annuelle indépendante. Il bénéficie de l'aide et du soutien de l'UNESCO.

Pour de plus amples informations, veuillez contacter :
L'Équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* à l'UNESCO,
7, place de Fontenoy
75352 Paris 07 SP, France
Courriel : efareport@unesco.org
Tel. : +33 1 45 68 07 41
www.efareport.unesco.org
efareport.wordpress.com

Précédentes éditions du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*
2012. Jeunes et compétences : l'éducation au travail
2011. La crise cachée : les conflits armés et l'éducation
2010. Atteindre les marginalisés
2009. Vaincre l'inégalité : l'importance de la gouvernance
2008. Éducation pour tous en 2015 – un objectif accessible ?
2007. Un bon départ : éducation et protection de la petite enfance
2006. L'aphabétisation, un enjeu vital
2005. Éducation pour tous : l'exigence de qualité
2003/4. Genre et éducation pour tous : le pari de l'égalité
2002. Le monde est-il sur la bonne voie ?

Toutes erreurs ou omissions constatées après impression seront rectifiées dans la version en ligne à l'adresse www.efareport.unesco.org

Table des matières

Liste des figures, infographies, tableaux et encadrés

Figures





Infographies

Tableaux

Encadrés




Introduction

À moins de deux ans de l'échéance de 2015, il semble évident que, malgré toutes les avancées obtenues au cours des dix dernières années, aucun des objectifs de l'Éducation pour tous ne sera atteint à l'échelle mondiale d'ici à 2015. Cette année, le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* montre sans contredit possible qu'au cours des dix années écoulées, les personnes vivant dans les groupes les plus marginalisés ont continué à être privées de chances d'éducation. Bien que nous soyons dans la dernière ligne droite, il n'est toutefois pas trop tard pour donner un coup d'accélérateur. Il est tout aussi essentiel d'établir un cadre solide de l'éducation dans le monde pour l'après-2015 afin de mener à bien les tâches inachevées et de faire face aux nouveaux défis. Les objectifs de l'éducation de l'après-2015 ne seront atteints que s'ils sont assortis de cibles claires, mesurables et pourvues d'indicateurs permettant de vérifier que nul n'est laissé pour compte, et à condition de définir des objectifs précis en matière de financement de l'éducation à l'attention des gouvernements et des organismes d'aide.

L'édition 2013/14 du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* se divise en trois parties. La première analyse les progrès accomplis à ce jour vers la réalisation des six objectifs de l'EPT. La deuxième partie établit, preuve à l'appui, que les progrès de l'éducation sont primordiaux si nous voulons atteindre les objectifs du développement après 2015. La troisième enfin montre combien il est important de mettre en œuvre des politiques fortes pour valoriser le potentiel des enseignants et les aider ainsi à remédier à la crise mondiale de l'apprentissage.

Suivre les progrès vers les objectifs de l'Éducation pour tous

Depuis que le cadre de l'Éducation pour tous a été mis en place en 2000, les pays ont progressé vers ces objectifs. Beaucoup d'entre eux cependant en seront encore très éloignés en 2015.

Objectif 1 : Éducation et protection de la petite enfance

Les fondations établies au cours des mille premiers jours de la vie, de la conception au deuxième anniversaire, sont d'une importance cruciale pour le bien-être futur de l'enfant. Il est donc capital que les familles aient accès à des soins de santé adéquats et à un soutien qui leur permette de faire les bons choix en faveur des mères et des nourrissons. Par ailleurs, l'accès à une alimentation de qualité est une condition majeure pour que l'enfant développe son système immunitaire ainsi que les aptitudes cognitives indispensables à l'apprentissage.

En dépit des améliorations constatées, le nombre d'enfants en mauvaise santé reste inacceptable : si le taux de mortalité des enfants de moins de cinq ans a baissé de 48 % entre 1990 et 2012, le nombre d'enfants mourant avant leur cinquième anniversaire s'élevait toujours à 6,6 millions en 2012.



Les progrès sont lents. Dans 43 pays, en 2000, plus d'un enfant sur dix mourait avant l'âge de cinq ans. Si le taux annuel de réduction de la mortalité infantile observé entre 2010 et 2011 se maintient dans ces 43 pays jusqu'en 2015, seuls huit pays auront une chance d'atteindre l'objectif consistant à réduire de deux tiers la mortalité infantile d'ici à 2015 par rapport au niveau de 1990. Plusieurs pays pauvres qui ont investi dans les interventions auprès des jeunes enfants, comme le Bangladesh et le Timor-Leste, ont réduit la mortalité infantile de deux tiers au moins, et ce, bien avant les délais fixés.

En matière d'alimentation des enfants, les progrès ont été considérables. En 2012, cependant, quelque 162 millions d'enfants de moins de cinq ans souffraient de malnutrition ; les trois quarts d'entre eux vivaient en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest. Bien que le pourcentage d'enfants de moins de cinq ans souffrant d'un retard de croissance (très bon indicateur de la malnutrition sur le long terme) s'élève à 25 %, contre 40 % en 1990, pour que les objectifs soient atteints d'ici à 2025 à l'échelle mondiale, il serait nécessaire que la réduction se poursuive à un rythme annuel presque deux fois plus rapide.

Les liens entre la protection des jeunes enfants et leur éducation sont solides et se renforcent mutuellement. Les services de protection et d'éducation de la petite enfance contribuent à renforcer les compétences au moment où le cerveau de l'enfant se développe, ce qui entraîne sur le long terme des effets très bénéfiques pour les enfants des milieux défavorisés. Ainsi, en Jamaïque, les nourrissons issus de milieux défavorisés, souffrant d'un retard de croissance et bénéficiant d'une stimulation psychosociale hebdomadaire gagnaient, après l'âge de 20 ans, 42 % de plus que leurs pairs.

Depuis 2000, l'enseignement primaire a connu un essor considérable. Le taux brut de scolarisation dans l'enseignement préprimaire est passé, au niveau mondial, de 33 % en 1999 à 50 % en 2011. On signalera cependant qu'il n'était que de 18 % en Afrique subsaharienne. Sur cette période, le nombre d'enfants inscrits dans des établissements préprimaires a progressé de près de 60 millions.

Dans de nombreuses régions du monde toutefois, l'écart entre les plus riches et les plus pauvres en termes de scolarisation est considérable. L'une des raisons à cela tient au fait que les gouvernements ne prennent pas suffisamment en charge l'éducation préprimaire : en 2011, 33 % des enfants inscrits fréquentaient des établissements préprimaires privés, ce pourcentage atteignant même 71 % dans les États arabes. Le coût de cette scolarisation privée est l'un des facteurs de l'inégalité d'accès à ce niveau d'enseignement.

À Dakar en 2000, les pays n'ont pas fixé d'objectif qui aurait permis d'évaluer les résultats positifs de l'éducation de la petite enfance. Pour mesurer les progrès, le présent *Rapport* a pris comme objectif indicatif à atteindre d'ici à 2015 un taux brut de scolarisation dans le préprimaire de 80 %. Sur les 141 pays disposant de données, 21 % avaient atteint cet objectif dès 1999, et 37 % en 2011. Selon les prévisions, en 2015, 48 % des pays devraient avoir atteint cet objectif.

Atteindre un taux de 80 % reste un objectif modeste et, même si nous y parvenons, beaucoup de jeunes enfants, souvent parmi les plus vulnérables, continueront à ne pas suivre d'enseignement préscolaire. Si un objectif est fixé pour l'après-2015, il devra être clairement défini pour garantir à tous les jeunes enfants l'accès à l'éducation préprimaire ; il conviendra en outre de prévoir une méthode de suivi des progrès dans les groupes défavorisés pour s'assurer que les enfants qui en sont issus ne soient pas privés de cette possibilité.

Objectif 2 : Enseignement primaire universel

Deux ans seulement nous séparent de l'échéance de 2015 or, en 2011, 57 millions d'enfants n'étaient toujours pas scolarisés ; selon toute probabilité l'objectif de l'enseignement primaire universel (EPU) n'est donc pas près d'être atteint.

Tout n'est pas sombre pour autant : entre 1999 et 2011, le nombre d'enfants non scolarisés a été quasiment divisé par deux. Après une période de stagnation, on a pu constater une légère amélioration entre 2010 et 2011, le nombre d'enfants non scolarisés ayant diminué de 1,9 million. Néanmoins, cette baisse équivaut à 25 % à peine de la moyenne observée entre 1999 et 2004. Si le recul s'était poursuivi au même rythme qu'entre 1999 et 2008, l'objectif de l'EPU aurait presque pu être atteint en 2015.

L'Afrique subsaharienne est de toutes les régions celle qui a pris le plus grand retard : 22 % des enfants d'âge primaire de cette région n'étaient toujours pas scolarisés en 2011. L'Asie du Sud et de l'Ouest, quant à elle, affiche la baisse la plus rapide : la moitié du nombre total d'enfants non scolarisés et ayant repris le chemin de l'école vivent dans cette région.

À l'échelle mondiale, les filles représentent 54 % des effectifs non scolarisés, et jusqu'à 60 % dans les États arabes, pourcentage qui n'a guère évolué depuis 2000. En Asie du Sud et de l'Ouest, en revanche, la part de filles dans la population non scolarisée diminue

régulièrement et est ainsi tombée de 64 % en 1999 à 57 % en 2011. Près de la moitié des enfants non scolarisés dans le monde n'ont aucune chance d'avoir un jour accès à l'école, ce qui est également le cas de près des deux tiers des filles non scolarisées des États arabes et d'Afrique subsaharienne.

Sur les cinq dernières années, la palme revient à trois pays qui ont fait reculer d'au moins 85 % le nombre d'enfants non scolarisés : la République démocratique populaire lao, le Rwanda et le Viet Nam. Dans les dix pays où le nombre d'enfants non scolarisés est le plus élevé, on ne constate guère d'évolutions majeures au cours de cette même période, à cela près que le Yémen a pris la place du Ghana.

Si certains pays susceptibles de figurer sur la liste des pays comptant le plus grand nombre d'enfants non scolarisés ne s'y trouvent pas, c'est uniquement parce qu'ils ne disposent pas de données récentes fiables. À partir d'enquêtes sur les ménages, le présent *Rapport* estime que 14 pays, comme l'Afghanistan, la Chine, la République démocratique du Congo, la Somalie, le Soudan pré-sécession et la République-Unie de Tanzanie, recensaient en 2011 plus d'un million d'enfants non scolarisés.

Près de la moitié des enfants non scolarisés du monde vivent dans des pays touchés par le conflit, contre 42 % en 2008. Sur les 28,5 millions d'enfants d'âge primaire non scolarisés dans des pays touchés par le conflit, 95 % vivent dans des pays à revenu faible ou moyen faible. Les filles, qui constituent 55 % du nombre total, sont les plus gravement touchées.

Il arrive souvent que les enfants n'aillent pas à l'école en raison du désavantage avec lequel ils sont nés. L'un des désavantages qui reçoit le moins d'attention est le handicap. Selon une analyse récente menée dans quatre pays, les enfants qui ont la plus forte probabilité de souffrir d'un handicap ont le moins de chances d'aller à l'école, les variations étant fonction du type de handicap. Ainsi, en Iraq, en 2006, 10 % des enfants âgés de 6 à 9 ans et ne présentant pas de risque de handicap n'avaient jamais été scolarisés, contre 19 % des enfants présentant un risque de troubles de l'audition et 51 % de ceux présentant un risque plus élevé de handicap mental.

Les enfants ont plus de chances de compléter l'enseignement primaire s'ils sont scolarisés à l'âge requis. Cependant, de 81 % en 1999 à 86 % en 2011, le taux net d'admission en première année du primaire n'a que légèrement augmenté – et encore faut-il observer qu'au cours des quatre dernières années de la période considérée, ce taux a progressé de moins d'un point de pourcentage. Certains pays ont pourtant déployé des efforts considérables pour s'assurer que les enfants soient scolarisés à l'âge requis, à l'instar de l'Éthiopie, où le taux net d'admission en première année est passé de 23 % en 1999 à 94 % en 2011.

Le taux d'abandon scolaire avant la fin du cycle primaire reste quasi inchangé depuis 1999. En 2010, près de 75 % des élèves du primaire ont atteint la dernière année de ce niveau d'enseignement. En Afrique subsaharienne, le pourcentage d'enfants scolarisés qui atteignent la dernière année du primaire accuse un recul : de 58 % en 1999, il est passé à 56 % en 2010 ; en revanche, dans les États arabes, où la situation s'améliore, ce pourcentage est passé de 79 % en 1999 à 87 % en 2010.

Pour de nombreux pays, la scolarisation universelle dans le primaire demeurera sans nul doute un objectif difficilement atteignable à l'horizon 2015. Sur 122 pays, 50 % ont atteint l'objectif d'un taux net de scolarisation en 2011, contre 30 % en 1999. En 2015, 56 % des pays devraient atteindre l'objectif. En 2015, 12 % de ces pays, les deux tiers d'entre eux étant situés en Afrique subsaharienne, continueront à afficher un taux de scolarisation inférieur à 80 %.

Pour déterminer si l'EPU a été réalisée, il ne faut pas uniquement tenir compte de la participation mais mesurer aussi le taux d'achèvement de l'enseignement primaire. Or, sur les 90 pays disposant de données, il n'y en a guère que 13 dans lesquels 97 % des enfants au moins atteindront la dernière année du primaire d'ici à 2015, et encore faut-il souligner que dix d'entre eux sont membres de l'OCDE ou de l'UE.

Objectif 3 : Compétences des jeunes et des adultes

De tous les objectifs de l'EPT, le troisième est l'un des plus négligés, et ce, notamment parce qu'aucun objectif ou indicateur n'a été fixé pour en mesurer les progrès. Le *Rapport* de 2012 proposait un cadre envisageant plusieurs angles d'approche – dont les compétences fondamentales, les compétences transférables et les compétences techniques et professionnelles – dans le but d'améliorer les efforts de suivi. Néanmoins, la communauté internationale est encore loin de pouvoir mesurer l'acquisition des compétences de manière systématique.

Le meilleur moyen d'acquérir les compétences fondamentales est de fréquenter le premier cycle de l'enseignement secondaire. Le taux brut de scolarisation dans le premier cycle du secondaire est passé de 72 % en 1999 à 82 % en 2011. C'est en Afrique subsaharienne que l'on observe la progression la plus rapide : bien que partant d'un point bas, le taux de scolarisation y a plus que doublé, pour atteindre 49 % en 2011.

Pour acquérir les compétences de base, les enfants doivent compléter le premier cycle de l'enseignement secondaire. Des analyses réalisées à partir d'enquêtes sur les ménages montrent que les taux d'achèvement dans les pays à faible revenu s'établissaient à 37 % seulement vers 2010. Les inégalités en la matière sont très marquées, le taux d'achèvement pouvant atteindre 61 % chez les familles les plus aisées et retomber à 14 % chez les plus pauvres.

Depuis 1999, le nombre d'adolescents non scolarisés, qui s'élève actuellement à 69 millions, a diminué de 31 %. Il stagne toutefois depuis 2007, de sorte que pour acquérir les compétences fondamentales, les programmes de la deuxième chance sont une nécessité pour beaucoup de jeunes. Du fait de la lenteur des progrès en Asie du Sud et de l'Ouest, la part de la région dans le nombre total d'adolescents non scolarisés a augmenté, passant de 39 % en 1999 à 45 % en 2011. En Afrique subsaharienne, le nombre d'adolescents non scolarisés, qui s'élève à 22 millions, est resté inchangé sur cette même période, les effets de la croissance démographique ayant annulé la progression du taux de scolarisation.

Le nombre d'adultes analphabètes a diminué de 1 % à peine depuis 2000

Étant donné que l'universalisation du premier cycle de l'enseignement secondaire figurera vraisemblablement au nombre des objectifs de l'après-2015, il est indispensable de savoir où en sera le monde en 2015 dans ce domaine. Il ressort d'une estimation des progrès que 26 % seulement des 82 pays disposant de données avaient réalisé l'enseignement secondaire universel en 1999. Ce pourcentage était passé à 32 % en 2011 et devrait atteindre 46 % d'ici à 2015.


© Eduardo Martino/UNESCO

Cependant, compte tenu du fait que ces estimations ont été réalisées à partir de données concernant 40 % seulement de tous les pays de la planète, à savoir, les deux tiers des pays d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale mais un quart seulement des pays d'Afrique subsaharienne, elles ne sont pas représentatives. Si l'on tenait compte des pays qui n'ont pas encore atteint la scolarisation primaire universelle, le pourcentage des pays susceptibles d'atteindre la scolarisation secondaire universelle d'ici à 2015 serait encore plus faible.

Objectif 4 : L'alphabétisme des adultes

L'universalisation de l'alphabétisme est un élément essentiel du progrès social et économique. C'est au cours de l'enfance, et grâce à une éducation de qualité, que l'on développe le mieux les compétences en alphabétisme. Rares sont les pays qui offrent aux adultes analphabètes une vraie deuxième chance. Par conséquent, les pays où l'accès à l'école est limité n'ont pas été en mesure d'éradiquer l'analphabétisme des adultes.

Le nombre d'adultes analphabètes, qui s'élève à 774 millions, ne montre aucun signe d'amélioration. S'il a reculé de 12 % depuis 1990, la baisse n'a été que de 1 % à peine depuis 2000. Selon les prévisions, en 2015, malgré une légère diminution, il devrait toujours s'élever à 743 millions. Les trois quarts environ de tous les adultes analphabètes du monde vivent dans dix pays. Les femmes représentent près des deux tiers du total d'adultes analphabètes et, depuis 1990, ce pourcentage ne fléchit pas. Près de la moitié des 61 pays disposant de données devraient réaliser la parité entre les sexes en matière d'alphabétisme des adultes d'ici à 2015, et dix autres seront sur le point d'y parvenir.

Depuis 1990, c'est dans les États arabes que les taux d'alphabétisme des adultes progressent le plus rapidement. Néanmoins, sous l'effet de la croissance démographique, le nombre d'adultes analphabètes n'a que légèrement diminué, de 52 à 48 millions. De la même façon, en Asie du Sud et de l'Ouest, région où le taux d'alphabétisme des adultes s'est accru le plus vite après les États arabes, le nombre d'adultes analphabètes reste immuablement fixé autour de 400 millions. En Afrique subsaharienne, le nombre d'adultes analphabètes a augmenté de 37 % depuis 1990, principalement en raison de la croissance démographique, pour atteindre 182 millions en 2011. On estime que d'ici à 2015, 26 % des adultes analphabètes du monde vivront en Afrique subsaharienne, contre 15 % en 1990.

En raison de la lenteur des progrès, le nombre de pays parvenant à l'alphabétisme universel des adultes

n'augmente guère. Cet objectif avait été atteint en 2000 par 21 % des 87 pays considérés. Entre 2000 et 2011, le nombre de pays ayant atteint ce niveau est passé à 24. En revanche, 26 % des pays en étaient très éloignés en 2011. En 2015, 29 % des 87 pays de l'échantillon devraient atteindre l'alphabétisme universel des adultes, 37 % restant très éloignés de cet objectif.

Les taux d'alphabétisme des adultes des 15 pays d'Afrique de l'Ouest sont parmi les plus bas au monde. Parmi eux figurent les cinq pays dont les taux d'alphabétisme, inférieurs à 35 %, sont les plus faibles du monde. Dans ces cinq pays, les taux d'alphabétisme des femmes sont inférieurs à 25 %, alors que la moyenne pour l'Afrique subsaharienne est de 50 %. Ces tendances ont peu de chances de s'améliorer à brève échéance. Dans 12 de ces 15 pays, moins de la moitié des jeunes femmes sont alphabètes.

Objectif 5 : Parité et égalité entre les sexes

La parité entre les sexes, soit un taux de scolarisation égal chez les filles et les garçons, est la première étape à franchir pour atteindre l'objectif 5 de l'EPT, à savoir, l'égalité des sexes, qui exige en outre un environnement scolaire approprié, des pratiques non discriminatoires et l'égalité des chances pour que les filles aussi bien que les garçons puissent donner toute leur mesure.

En la matière, les tendances varient selon les pays en fonction du niveau de revenu. Dans les pays à faible revenu, les disparités désavantagent généralement les filles : 20 % d'entre eux ont réalisé la parité dans l'enseignement primaire, 10 % dans le premier cycle du secondaire et 8 % dans le second cycle du secondaire. Parmi les pays à revenu moyen ou élevé, qui sont plus nombreux à avoir réalisé la parité entre les sexes, tous niveaux d'enseignement confondus, les disparités jouent de plus en plus au détriment des garçons lorsque l'on passe au premier puis au second cycle de l'enseignement secondaire. Ainsi, les garçons sont désavantagés dans le primaire dans 2 % des pays à revenu moyen supérieur, dans le premier cycle du secondaire dans 23 % des pays concernés et dans le second cycle du secondaire dans 62 % des pays concernés.

La parité aurait dû être atteinte dans le primaire comme dans le secondaire dès 2005, plus tôt donc que les autres objectifs. Or, en 2011, bien des pays n'y étaient toujours pas parvenus. Au niveau primaire, sur 161 pays, 57 % avaient atteint la parité entre les sexes en 1999. Ce pourcentage s'est accru entre 1999 et 2011 pour atteindre 63 %. On constate une baisse du pourcentage de pays les plus éloignés de l'objectif (moins de 90 filles scolarisées pour 100 garçons), soit 9 % en 2011 contre 19 % en 1999. Selon les prévisions, à l'horizon 2015, 70 % des pays auront atteint l'objectif et 9 % d'entre eux seront sur le point d'y parvenir. En revanche, 14 % des pays demeureront éloignés de l'objectif tandis que 7 % d'entre eux, dont les trois quarts en Afrique subsaharienne, en seront très éloignés.

La progression de la parité entre les sexes n'entraîne pas nécessairement une hausse du nombre d'enfants scolarisés. Ainsi, le Burkina Faso devrait atteindre la parité à l'école primaire d'ici à 2015 et pourtant, dans l'échelle mondiale des taux brut de scolarisation, il occupe la septième place en partant de la fin. De même, au Sénégal, si les disparités entre les sexes ont été réduites, c'est davantage en raison de l'amélioration du taux de scolarisation des filles ; le taux de scolarisation des garçons, lui, n'a pas varié depuis 2004.

Sur 150 pays, 43 % avaient atteint la parité entre les sexes dans le premier cycle du secondaire dès 1999. Selon les prévisions, 56 % des pays auront atteint l'objectif en 2015. À l'autre extrémité, en 1999, 33 % des pays étaient éloignés de l'objectif, les disparités jouant au détriment des filles dans les trois quarts d'entre eux. On estime que d'ici à 2015, les disparités entre les sexes dans le premier cycle du secondaire auront toujours cours dans 21 % des pays et qu'elles s'exerceront aux dépends des filles dans 70 % des cas.

Comme l'illustre l'exemple de la Turquie, les progrès peuvent être rapides : alors qu'en 1999 l'indice de parité entre les sexes ressortait à 0,74 dans le premier cycle du secondaire et à 0,62 dans le second, le pays a aujourd'hui presque atteint la parité entre les sexes dans les deux cycles du secondaire. Mais l'autosatisfaction n'est pas de mise. L'école n'est en effet pas imperméable aux conceptions traditionnelles des rôles des hommes et des femmes dans la société.

70 % des pays devraient avoir réalisé la parité entre les sexes dans le primaire d'ici à 2015

Objectif 6 : Qualité de l'éducation

L'amélioration de la qualité et de l'apprentissage occupera probablement une place plus centrale dans le cadre mondial du développement de l'après-2015. Cette réorientation est vitale si nous voulons offrir des chances d'éducation aux quelque 250 millions d'enfants qui ne savent ni lire ni écrire et qui ne possèdent pas non plus les connaissances élémentaires en mathématiques alors même que 130 millions d'entre eux vont à l'école.

Le taux d'encadrement est l'un des indicateurs qui permettent d'évaluer les progrès accomplis vers l'objectif 6. À l'échelle mondiale, les taux d'encadrement moyens sont restés quasi inchangés aux niveaux préprimaire, primaire et secondaire. En Afrique subsaharienne, alors que la progression des recrutements d'enseignants est beaucoup plus

lente que la hausse du taux de scolarisation, les rapports élèves/enseignant stagnent, à tel point qu'ils sont aujourd'hui les plus élevés au monde dans le préprimaire et le primaire. Sur les 162 pays disposant de données en 2011, 26 affichaient un taux d'encadrement dans le primaire supérieur à 40 élèves par enseignant ; 23 de ces pays étaient situés en Afrique subsaharienne.

Le taux d'encadrement au niveau primaire a progressé de 20 % au moins dans neuf pays entre 1999 et 2011. En revanche, il a diminué de 20 % au moins dans 60 autres pays. Le Congo, l'Éthiopie et le Mali ont plus que doublé leur taux de scolarisation dans le primaire, et pourtant, leur taux d'encadrement a baissé de plus de dix élèves par enseignant.

Dans un tiers des pays, moins de 75 % des enseignants ont suivi une formation

Beaucoup de pays ont certes accru le nombre d'enseignants en un temps très court, mais en recrutant des personnes sans formation. Si ces mesures permettent d'accroître les effectifs scolaires, elles sont préjudiciables à la qualité de l'éducation. Dans un tiers des pays disposant de données, moins de 75 % des enseignants ont suivi une formation conforme aux normes nationales. Le rapport élèves/enseignant formé est supérieur de dix élèves au rapport élèves/enseignant dans 29 pays sur 98. Sur ces 29 pays, les deux tiers sont situés en Afrique subsaharienne.

Dans l'enseignement secondaire, dans 14 pays sur les 130 disposant de données, le taux d'encadrement est supérieur à 30 élèves par enseignant. Bien que l'immense majorité des pays en proie aux plus grandes difficultés se trouvent en Afrique subsaharienne, la région a toutefois réussi à multiplier par deux le nombre d'enseignants du secondaire entre 1999 et 2011. Dans la moitié des 60 pays disposant de données relatives au pourcentage d'enseignants formés dans le secondaire, moins de 75 % des enseignants ont suivi une formation conforme aux normes nationales, contre moins de 50 % dans onze pays.

Le pourcentage d'enseignants formés conformément aux normes nationales est particulièrement faible dans l'enseignement préprimaire. Bien qu'à ce niveau le nombre d'enseignant ait augmenté de 53 % depuis 2000, dans 40 pays sur les 75 disposant de données, moins de 75 % des enseignants sont formés conformément aux normes nationales.

Dans certains contextes, la présence d'enseignantes est essentielle pour inciter les filles à venir à l'école et améliorer leurs résultats d'apprentissage. Or, dans certains pays où le taux de scolarisation laisse apparaître de fortes disparités entre les filles et les garçons, comme à Djibouti et en Érythrée, trop peu de femmes sont enseignantes.

Alors que pour être efficaces les enseignants ont besoin de matériels d'apprentissage de qualité, nombre d'entre eux ne peuvent se procurer de manuels scolaires. En République-Unie de Tanzanie, seuls 3,5 % des élèves de 6^{e} année disposent d'un manuel pour leur propre usage. Dans beaucoup de pays pauvres, le manque d'infrastructures nuit aux élèves, qui doivent souvent se serrer dans des classes surchargées, les enfants des premières années étant particulièrement désavantagés. Au Malawi, les classes accueillent en moyenne 130 enfants en première année du primaire, contre 64 en dernière année. Au Tchad, seule une école sur quatre dispose de toilettes et, lorsque c'est le cas, une toilette seulement sur trois est réservée aux filles.

Étant donné que 250 millions d'enfants n'acquièrent pas les connaissances de base, il est crucial de fixer pour l'après-2015 un objectif qui permette de vérifier qu'à l'horizon 2030, tous les jeunes et les enfants, quelle que soit leur situation particulière, acquièrent les compétences fondamentales en lecture, en écriture et en mathématiques. Pour que cette exigence devienne réalité, les pays devront renforcer leur système national d'évaluation et veiller à ce que les politiques tiennent compte des évaluations. Nombre de systèmes nationaux d'évaluation montrent en effet des lacunes à cet égard. Les gouvernements considèrent fréquemment que leur système public d'examen équivaut à un système national d'évaluation, même s'il sert essentiellement à faire progresser les élèves d'un niveau d'enseignement à l'autre. Les évaluations nationales devraient constituer des outils de diagnostic qui permettent de déterminer si les élèves ont acquis les normes d'apprentissage attendues pour un âge ou une classe donnés et qui montrent les évolutions qui se produisent sur la durée au sein des sous-groupes de population.

Les évaluations régionales et internationales sont indispensables si nous voulons procéder au suivi d'un objectif sur l'apprentissage dans le monde après 2015. De même que l'amélioration du suivi mondial sur l'accès a contribué à exercer des pressions sur les gouvernements pour qu'ils veillent à ce que chaque enfant achève l'enseignement primaire, un meilleur suivi de l'apprentissage au niveau mondial peut inciter les gouvernements à garantir à tous les enfants non seulement qu'ils soient scolarisés, mais aussi qu'ils acquièrent les connaissances fondamentales.

Pour que ces évaluations facilitent le suivi des objectifs d'apprentissage de l'après-2015 au niveau mondial, trois principes clés devront être pris en considération. Premièrement, l'interprétation des résultats devra tenir compte de tous les enfants et les jeunes, et ne pas se limiter à ceux qui sont scolarisés et ont participé à l'évaluation. Il est possible en effet que les enfants

défavorisés soient déjà sortis du système scolaire et qu'ils n'aient donc que très peu de chances d'avoir atteint les normes d'apprentissage au moment de l'évaluation. Faute de les comptabiliser, l'ampleur du problème sera sous-évaluée. Deuxièmement, il est nécessaire de disposer d'informations plus précises sur le milieu d'où proviennent les élèves afin de cerner les groupes dans lesquels les élèves rencontrent des difficultés d'apprentissage. Troisièmement, les évaluations devront comprendre des données sur la qualité des systèmes éducatifs.

Combien de temps faudra-t-il pour que nul ne soit laissé pour compte ?

Après 2015, les six objectifs de l'EPT auront pour signe distinctif de n'avoir pas été atteints alors même que de nouvelles priorités se feront jour. Lorsqu'on tente de déterminer combien de temps il faudra pour que tous les élèves achèvent l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire, le résultat obtenu est des plus inquiétants.

Si l'objectif de l'enseignement primaire universel devrait être atteint par les garçons issus de familles riches d'ici à 2030 dans 56 des 74 pays à revenu faible ou moyen, les filles pauvres, elles, n'y parviendront que dans sept pays, dont l'un seulement est un pays à faible revenu. En 2060, cet objectif sera toujours hors de portée des filles pauvres dans 24 des 28 pays à faible revenu de l'échantillon. En Afrique subsaharienne, si les tendances actuelles se poursuivent, les garçons les plus riches atteindront l'objectif de l'enseignement primaire universel en 2021, mais pour les filles les plus pauvres, il faudra attendre 2086.

Ce n'est pas parce qu'un enfant passe du temps à l'école primaire qu'il sait lire et écrire. Dans les 68 pays disposant de données, selon toute probabilité, les jeunes femmes les plus pauvres ne seront toutes alphabétisées qu'en 2072.

La situation est plus grave encore pour ce qui concerne l'achèvement du premier cycle de l'enseignement secondaire. Dans 44 des 74 pays examinés, on observe à cet égard un écart de 50 années au moins entre les garçons les plus riches et les filles les plus pauvres. Si les tendances actuelles demeurent inchangées, en Afrique subsaharienne, les filles issues des familles les plus pauvres n'atteindront cet objectif qu'en 2111, soit 64 ans après les garçons issus des familles les plus riches.

Si ces projections sont extrêmement inquiétantes, elles s'appuient sur des tendances récentes qui peuvent être amenées à changer si les gouvernements, les donateurs et la communauté internationale de l'éducation prennent des mesures concertées pour rendre l'éducation accessible à tous, y compris aux plus marginalisés. Elles montrent également à quel point il sera capital de suivre les progrès accomplis vers les objectifs de l'éducation après 2015 dans les groupes les plus défavorisés et de mettre en œuvre des politiques qui soutiennent durablement les progrès et les accélèrent en redressant les déséquilibres.

Le suivi des objectifs mondiaux de l'éducation après 2015

Depuis qu'ont été adoptés en 2000 les six objectifs de l'Éducation pour tous à Dakar, Sénégal, faute de cibles et d'indicateurs précis, un certain nombre de priorités en matière d'éducation n'ont pas bénéficié de toute l'attention voulue.

La définition des nouveaux objectifs après 2015 devra être guidée par plusieurs principes : affirmer que l'éducation est un droit, veiller à ce que dans le domaine de l'éducation tous les enfants bénéficient d'une égalité des chances et valoriser les différents stades de l'apprentissage à toutes les étapes de la vie d'un individu. Afin d'élaborer le cadre de l'Éducation pour tous de l'après-2015, il serait souhaitable de définir un ensemble fondamental d'objectifs conformes au programme mondial de développement et assortis de cibles plus précises. Chaque objectif devra être clair et mesurable afin que nul ne soit laissé pour compte. À cette fin, il conviendra de suivre les progrès en accordant une attention toute particulière aux groupes affichant les résultats les plus faibles, le but étant de réduire l'écart entre eux et les groupes plus favorisés.

En Afrique subsaharienne, il faudra attendre 2086 pour que toutes les filles pauvres achèvent l'enseignement primaire

Le nombre d'années de scolarité sert d'indicateur pour mesurer les progrès globaux de l'accès à l'éducation. Pour que l'objectif de l'achèvement universel du premier cycle de l'enseignement secondaire soit atteint d'ici à 2030, les jeunes devront passer neuf années environ à l'école. En 2010, la durée de la scolarisation des jeunes hommes urbains les plus riches était déjà de 9,5 années en moyenne dans les pays à faible revenu et de plus de 12 années dans les pays à revenu moyen inférieur. Dans les pays à revenu faible ou moyen faible, les jeunes femmes les plus pauvres issues des zones rurales avaient quant à elles été scolarisées pendant moins de trois ans, très loin donc de l'objectif des six années de scolarité qui définissent l'achèvement universel de l'enseignement primaire, objectif qui aurait dû être atteint en 2015. En Afrique subsaharienne, l'écart entre la durée de scolarité des filles les plus pauvres issues des zones rurales et celle des garçons urbains les plus riches s'est en réalité creusé entre 2000 et 2010, passant de 6,9 à 8,3 années.

Au cours des dix dernières années, on est davantage parvenu à scolariser les enfants dans le primaire qu'à faire en sorte que les élèves achèvent l'enseignement

Seuls huit pays sur 53 prévoient de mesurer l'inégalité des acquis d'apprentissage

primaire ou le premier cycle du secondaire. De plus, de fortes inégalités persistent, quand elles ne s'aggravent pas. En Afrique subsaharienne, par exemple, en 2000, la quasi-totalité des garçons urbains issus des familles les plus riches allaient à l'école primaire. Dix ans plus tard, le taux d'achèvement de ces garçons atteignait 87 % dans le primaire et 70 % dans le premier cycle du secondaire. En revanche, 49 % des filles les plus pauvres vivant dans les zones rurales ont commencé à aller à l'école au début de la décennie, ce pourcentage atteignant 61 % dix ans plus tard. En 2000, leur taux d'achèvement n'était que de 25 % dans le primaire et de 11 % dans le premier cycle du secondaire ; de surcroît, à la fin de la décennie, ces taux étaient retombés à 23 % et 9 % respectivement. En Asie du Sud et de l'Ouest, les inégalités sont également fortes et ne montrent généralement pas de signe d'amélioration : à la fin de la décennie, 89 % des garçons les plus riches issus des zones urbaines achevaient le premier cycle de l'enseignement secondaire, contre 13 % seulement des filles les plus pauvres issues des zones rurales.

Il est indispensable que le futur cadre mondial du suivi de l'éducation comprenne un objectif relatif à l'apprentissage. Cependant, si l'on ne s'intéresse qu'aux évaluations de l'apprentissage, les données risquent d'être faussées dès lors que de nombreux enfants n'ont pas accès aux classes où les compétences sont testées. En République-Unie de Tanzanie, par exemple, en 2007, le pourcentage d'enfants de 6e année ayant obtenu un score minimal en lecture allait de 80 % chez les filles rurales les plus pauvres à 97 % chez les garçons urbains les plus riches. Cependant, 92 % des garçons urbains les plus riches ayant l'âge requis pour être scolarisés en 6e année avaient atteint cette classe, contre 40 % seulement des filles les plus pauvres issues des zones rurales. Si l'on suppose que les enfants qui n'ont pas atteint la 6e année du primaire ne peuvent obtenir le score minimal, alors le pourcentage d'enfants de cette cohorte ayant acquis les compétences de base est en réalité de 90 % chez les garçons urbains les plus riches et de 32 % chez les filles rurales les plus pauvres.

Pour que les inégalités soient surmontées en 2030, les plans nationaux doivent comporter des cibles précises pour faciliter le suivi de la participation à l'éducation et de l'apprentissage au sein de groupes de population donnés. Ce n'est en effet que très rarement le cas à l'heure actuelle. Le désavantage lié au sexe est celui que les plans d'éducation traitent le plus souvent or, sur les 53 plans nationaux examinés aux fins du présent *Rapport*, 24 seulement avaient défini des objectifs relatifs à l'égalité des sexes dans le primaire et le secondaire.

Quatre plans comprenaient des indicateurs sur la participation des groupes ethniques. Trois d'entre eux seulement ciblaient les disparités entre les zones rurales et urbaines en termes d'accès à l'enseignement primaire et au premier cycle de l'enseignement secondaire. En outre, seuls trois plans présentaient un indicateur de la scolarisation qui distinguait les enfants riches des pauvres. Le plan du Bangladesh comprenait un cadre de suivi des progrès des taux de scolarisation en fonction des quintiles de richesse, tandis que celui de la Namibie avait fixé un objectif consistant à garantir que, dans chaque région, 80 % des orphelins et autres enfants vulnérables soient scolarisés dans le primaire et dans le secondaire au plus tard au cours de la dernière année du plan.

Le nombre de pays prévoyant de mesurer l'inégalité des acquis d'apprentissage était encore plus réduit : huit pays seulement sur 53 dans le primaire et huit également dans le secondaire ; et dans la plupart des cas, l'évaluation ne concernait que les inégalités entre les sexes. Un pays fait figure d'exception, le Sri Lanka, qui s'est doté d'objectifs relatifs aux résultats des évaluations en mathématiques et dans la langue autochtone dans les régions où les scores sont les plus faibles.

L'incapacité où nous sommes depuis dix ans à évaluer les progrès en direction des objectifs de l'éducation accomplis par les différents sous-groupes de population masque de vastes inégalités, qui passent d'autant plus inaperçues que les plans nationaux ne fixent pas suffisamment d'objectifs permettant d'évaluer les progrès de la réduction des disparités en matière d'accès ou d'apprentissage. Les objectifs de l'après-2015 devront faire figurer la promesse que les groupes les plus défavorisés atteindront les normes de référence établies pour évaluer les objectifs. Faute de quoi, l'évaluation des progrès continuera à dissimuler le fait que les progrès bénéficient avant tout à ceux qui sont déjà les plus favorisés.

Suivi des progrès du financement de l'Éducation pour tous

Le déficit de financement est l'un des obstacles majeurs à la réalisation de l'Éducation pour tous. Il manque actuellement pas moins de 26 milliards de dollars EU pour atteindre l'objectif d'une éducation de base de qualité pour tous d'ici à 2015 ; la scolarisation de tous les enfants est donc un objectif hors de portée. Malheureusement, il semble que dans les prochaines années les donateurs soient davantage enclins à réduire l'aide qu'à l'augmenter. À moins de prendre des mesures urgentes pour modifier le dispositif de

l'aide, l'objectif visant à garantir que chaque enfant ait accès à l'école et à l'apprentissage d'ici à 2015 sera gravement compromis.

Le temps qui nous reste jusqu'à 2015 est si court qu'il peut paraître impossible de vouloir combler le déficit de financement. Mais les analyses du présent *Rapport* montrent qu'il n'en est rien et que ce déficit pourrait être comblé à condition d'augmenter les recettes publiques, de consacrer à l'éducation un pourcentage approprié des recettes publiques existantes et projetées et de mieux aiguiller l'aide extérieure.

Si, comme selon toute probabilité, les nouveaux objectifs en matière d'éducation qui seront définis après 2015 englobent le premier cycle de l'enseignement secondaire, le déficit de financement atteindra 38 milliards de dollars EU. Le cadre de l'après-2015 doit définir des objectifs de financement précis et exiger une transparence totale pour que tous les donateurs soient comptables de leurs engagements et que le déficit de financement n'anéantisse pas les promesses que nous avons faites aux enfants.

Beaucoup de pays éloignés des objectifs de l'EPT doivent accroître leurs dépenses d'éducation

Les dépenses publiques d'éducation ont augmenté au cours des dernières années, particulièrement dans les pays à revenu faible et moyen inférieur, en raison notamment d'une accélération de la croissance économique. Les dépenses publiques d'éducation en pourcentage du produit national brut (PNB) sont passées, en moyenne, de 4,6% en 1999 à 5,1% en 2011. Dans les pays à revenu faible et moyen inférieur, cette croissance a même été plus rapide : entre 1999 et 2011, dans 30 des pays concernés, la part des dépenses d'éducation dans le PNB s'est accrue d'un point de pourcentage, ou même davantage.

Le Cadre d'action de Dakar ne fixe pas le montant des ressources que les pays doivent consacrer à l'éducation. Le fait que les objectifs de l'EPT n'aient pas été assortis d'un objectif de financement commun est un échec auquel il conviendra de remédier après 2015 en définissant un objectif précis : les pays devront consacrer au moins 6% du PNB à l'éducation. En 2011, sur les 150 pays disposant de données, seuls 41 ont alloué à l'éducation 6% du PNB ou davantage, contre moins de 3% dans 25 pays.

Il est largement admis que les pays doivent allouer au moins 20% de leur budget à l'éducation. Or, en 2001, à l'échelle mondiale, la part du budget consacré à l'éducation n'était en moyenne que de 15% et n'a pratiquement pas varié depuis 1999. Sur les 138 pays disposant de données, seuls 25 ont consacré plus de 20% de leur budget à l'éducation en 2011 ; en revanche, entre 1999 et 2011, dans au moins six pays à revenu faible ou moyen, la part des dépenses d'éducation dans les dépenses publiques totales a baissé de cinq points de pourcentage ou davantage.

Cette situation n'est pas appelée à évoluer au cours des prochaines années. Ainsi, 25 des 49 pays disposant de données en 2012 prévoyaient de diminuer le budget de l'éducation entre 2011 et 2012. Seize d'entre eux se situent en Afrique subsaharienne. D'autres cependant, à l'instar de l'Afghanistan, du Bénin et de l'Éthiopie, résistent à cette tendance négative et devraient accroître leurs dépenses d'éducation.

Dans un certain nombre de pays parmi les plus pauvres du monde, les gouvernements doivent élargir l'assiette fiscale et consacrer un cinquième du budget à l'éducation afin d'exploiter le potentiel de croissance économique. Si c'était le cas dans 67 pays à revenu faible ou moyen, les gouvernements mobiliseraient 153 milliards de dollars EU supplémentaires en faveur de l'éducation en 2015. La part de l'éducation dans le PIB passerait ainsi, en moyenne, de 3 à 6% d'ici à 2015.

67 pays pourraient mobiliser 153 milliards de dollars EU supplémentaires en faveur de l'éducation s'ils élargissaient l'assiette fiscale

Les pays pauvres sont peu nombreux à pouvoir faire en sorte que l'impôt représente 20% du PIB, condition nécessaire pour atteindre les Objectifs du Millénaire pour le développement. Dans sept pays seulement sur les 67 disposant de données, l'impôt représente 20% du PIB et 20% du revenu est consacré à l'éducation, conformément aux recommandations. Ainsi, au Pakistan, les recettes fiscales représentent à peine 10% du PIB et la part des dépenses publiques allouées à l'éducation ne dépasse pas les 10% environ. Si le gouvernement augmentait les recettes fiscales pour qu'elles représentent 14% du PIB d'ici à 2015 et qu'il en consacrait le cinquième à l'éducation, les fonds mobilisés suffiraient à scolariser tous les enfants et les adolescents du pays.

L'Éthiopie compte parmi les 11 pays sur les 67 de l'échantillon qui, bien qu'ayant privilégié l'éducation dans le budget de l'État, ont encore beaucoup à faire pour accroître les recettes fiscales. En 2011, les recettes fiscales représentaient en moyenne 12% du PIB. Si ce pourcentage atteignait 16% d'ici à 2015, le secteur bénéficierait de 18% de ressources supplémentaires, ce qui permettrait au gouvernement de dépenser 19 dollars EU supplémentaires par enfant en âge d'être scolarisé dans le primaire.

Dans les pays pauvres toutefois, la part de l'impôt dans le PIB augmente beaucoup trop lentement. Compte tenu des taux actuels, sur 48 pays où l'impôt

représente moins de 20% du PIB, quatre seulement devraient atteindre la barre des 20% d'ici 2015.

Grâce à un système fiscal qui fonctionne bien, un gouvernement peut financer son système éducatif à l'aide des recettes publiques. À l'instar de l'Égypte, de l'Inde et des Philippines, certains pays à revenu moyen disposent de très grandes réserves pour mobiliser des recettes publiques en faveur de l'éducation en augmentant l'impôt. Le niveau plus élevé des recettes fiscales au Brésil est l'une des raisons qui expliquent que ce pays dépense dix fois plus que l'Inde par enfant en âge d'être scolarisé dans le primaire.

Certains pays d'Asie du Sud accordent des exonérations fiscales généreuses à des groupes d'intérêt nationaux puissants, ce qui se traduit par des ratios recettes fiscales/PIB parmi les plus bas au monde. Au Pakistan, ce ratio, établi à 10%, s'explique en partie par l'influence politique du lobby agricole : alors que le secteur agricole représente 22,5% du PIB, il ne contribue aux recettes fiscales qu'à hauteur de 1,2%. En Inde, le manque à gagner fiscal est dû pour l'essentiel aux exonérations de droits de douane et de droits d'accise. Le manque à gagner imputable aux exonérations représentait l'équivalent de 5,7% du PIB en 2012-2013. Si 20% de ce manque à gagner avait été alloué à l'éducation, le secteur aurait bénéficié d'un surcroît de financement de 22,5 milliards de dollars EU en 2012, soit une augmentation de 40% du budget de l'éducation par rapport au niveau actuel.

Les réformes visant à accroître les ressources nationales permettraient de combler le déficit annuel moyen du financement de l'éducation de base à hauteur de 56 %

Les gouvernements octroient parfois des concessions pour l'exploitation des ressources naturelles à des prix inférieurs à la valeur réelle. En l'espace de trois ans, de 2010 à 2012, la République démocratique du Congo a ainsi perdu 1,36 milliard de dollars EU sur ses contrats avec des groupes miniers, montant correspondant au financement alloué à l'éducation pour les deux années 2010 et 2011. Dans nombre de pays parmi les plus pauvres au monde, la fraude fiscale permet aux élites d'accumuler des fortunes personnelles, alors qu'il faudrait favoriser la construction d'un système éducatif solide bénéficiant à l'ensemble de la population. Si les milliers de milliards de dollars qui, selon les estimations, sont dissimulés dans les paradis fiscaux étaient soumis à l'impôt sur les gains en capital et que 20% des recettes ainsi obtenues étaient allouées à l'éducation, le secteur bénéficierait d'un supplément de financement compris en 38 et 56 milliards de dollars EU.

Les pratiques fiscales illégales coûteraient aux gouvernements africains près de 63 milliards de dollars EU chaque année. Si ces pratiques étaient abolies et que 20% des recettes récupérées servaient à financer l'éducation, le secteur bénéficierait de 13 milliards de dollars EU supplémentaires par an.

S'il appartient aux gouvernements de prendre les devants pour réformer la fiscalité, les donateurs peuvent jouer un rôle complémentaire non négligeable. Avec un dollar EU d'aide destiné au renforcement du système fiscal, par exemple, l'État peut percevoir jusqu'à 350 dollars EU de recettes fiscales en plus. Or, entre 2002 et 2011, moins de 0,1 % du total de l'aide a été alloué aux programmes fiscaux. Les gouvernements des pays donateurs devraient en outre exiger une transparence totale de la part des sociétés immatriculées sur leur territoire.

L'augmentation des recettes fiscales et l'allocation d'une part appropriée de ces recettes à l'éducation permettraient de mobiliser en peu de temps des ressources supplémentaires considérables pour le secteur. Selon le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*, 67 pays à revenu faible ou moyen pourraient ainsi accroître les ressources de l'éducation de 72% (163 milliards de dollars EU) d'ici à 2015 en engageant des réformes destinées à relever les ratios recettes fiscales/PIB et à augmenter les dépenses publiques d'éducation.

Dans ces 67 pays, les dépenses par enfant en âge d'être scolarisé dans le primaire passeraient, en moyenne, de 209 à 466 dollars EU en 2015 – de 102 à 158 dollars EU dans le cas des pays à faible revenu.

Sur ces 67 pays, 14 ont déjà atteint l'objectif consistant à allouer 6% au moins du PIB à l'éducation. Sur les 53 restants, 19 pourraient y parvenir à condition d'élargir et de diversifier l'assiette fiscale et de donner la priorité au financement de l'éducation d'ici à 2015.

Ainsi accrues, les ressources nationales permettraient de combler le déficit annuel moyen du financement de l'éducation de base, qui s'élève à 26 milliards de dollars EU, à hauteur de 56% dans 46 pays à revenu faible ou moyen inférieur, ou encore de combler 54% du déficit de l'éducation de base et du premier cycle de l'enseignement secondaire.

Il existe des précédents. L'Équateur a ainsi renégocié ses contrats avec les compagnies pétrolières, élargi son assiette fiscale et accordé une plus haute priorité à l'éducation, ce qui lui a permis de multiplier par trois ses dépenses d'éducation entre 2003 et 2010.

Pour que l'Éducation pour tous devienne réalité, il est non seulement nécessaire d'augmenter les recettes publiques pour financer l'éducation, mais aussi de redistribuer ces ressources pour qu'une juste part

aille à ceux qui en ont le plus besoin. En effet, le plus souvent, les ressources sont inégalement réparties au profit des plus privilégiés. Pour réorganiser les dépenses d'éducation en faveur des plus marginalisés, nombre de gouvernements ont établi des mécanismes de financement qui octroient davantage des ressources aux régions ou aux groupes d'écoles qui en ont le plus besoin, et ce, afin de surmonter le dénuement et les inégalités dans l'éducation. Les méthodes de redistribution varient selon les pays. Ainsi, le Brésil garantit un niveau minimal de dépenses par élève, privilégie les écoles rurales et accorde la plus haute importance aux groupes autochtones très marginalisés. Ces réformes se sont traduites par une hausse des effectifs scolaires et une amélioration de l'apprentissage dans les régions défavorisées du nord du pays.

Les programmes de redistribution ne rencontrent pas toujours le même succès cependant, parfois parce que les allocations par enfant sont insuffisantes pour couvrir le coût d'une éducation de qualité aux groupes marginalisés. Dans l'un des États les plus prospères de l'Inde, le Kerala, les dépenses d'éducation par élève sont d'environ 685 dollars EU, contre à peine 100 dollars EU dans l'État du Bihar, beaucoup plus pauvre.

Dans les pays pauvres, il peut s'avérer difficile de repérer et de cibler les groupes dont les besoins sont les plus grands. Par conséquent, les allocations octroyées sont souvent basées sur le nombre d'élèves inscrits, au détriment des régions où le nombre d'enfants non scolarisés est élevé. Au Kenya, par exemple, les subventions par élève sont accordées en fonction du nombre d'inscrits, ce qui désavantage les 12 comtés situés dans les zones arides et semi-arides, où vit 46 % de la population non scolarisée.

Pour que les mesures de redistribution fonctionnent bien, les gouvernements doivent s'assurer que les ressources suffisent à couvrir entièrement le coût d'une éducation de qualité pour les plus vulnérables et à mener des réformes de grande envergure afin de renforcer les capacités du système éducatif à mettre en œuvre de telles mesures.

Les tendances de l'aide à l'éducation

Alors que le nombre d'enfants non scolarisés qui reprennent le chemin de l'école stagne, un sursaut est nécessaire pour que tous les enfants soient scolarisés d'ici à 2015. Avant même le ralentissement économique, les donateurs étaient déjà mal engagés pour honorer leurs promesses de financement de l'éducation. La baisse de l'aide à l'éducation de base observée plus récemment complique d'autant cette tâche.

Si l'aide à l'éducation a progressé régulièrement depuis 2002, elle a atteint un pic en 2010 et est actuellement en recul : l'aide totale à tous les niveaux d'enseignement a diminué de 7 % entre 2010 et 2011. En 2011, pour la première fois depuis 2002, l'aide à l'éducation de base a baissé, passant de 6,2 à 5,8 milliards de dollars EU de 2010 à 2011, ce qui représente un recul de 6 %. L'aide à l'enseignement secondaire, qui partait déjà d'un niveau peu élevé, accuse un recul de 11 % entre 2010 et 2011. Une telle situation compromet les chances d'atteindre les objectifs de l'Éducation pour tous et réduit l'espoir de fixer des objectifs plus ambitieux englobant l'universalisation du premier cycle de l'enseignement secondaire après 2015.

En 2011, pour la première fois depuis 2002, l'aide à l'éducation de base a baissé

Les pays à faible revenu, qui ne reçoivent qu'un tiers environ de l'aide à l'éducation de base, ont davantage souffert que les pays à revenu moyen : l'aide, qui accuse un recul de 9 %, y est passée de 2,05 à 1,86 milliard de dollars EU entre 2010 et 2011. Conséquence de cette réduction, les ressources par élève s'élevaient à 16 dollars EU en 2011, contre 18 en 2010.

En Afrique subsaharienne, où vit plus de la moitié de la population mondiale non scolarisée, l'aide à l'éducation de base a diminué de 7 % entre 2010 et 2011. Ce manque à gagner de 134 millions de dollars EU aurait permis de scolariser et d'offrir une éducation de qualité à plus d'un million d'enfants.

Dans plusieurs pays, l'aide est en repli depuis plus d'un an. Alors que l'aide a été un facteur clé de l'augmentation des effectifs scolaires en République-Unie de Tanzanie, elle a baissé de 12 % entre 2009 et 2010 et de 57 % l'année suivante.

Les enfants les plus pauvres du monde, chez qui la probabilité de ne pas être scolarisé est la plus forte, vivent non seulement dans les pays à faible revenu, mais aussi dans certains pays à revenu moyen inférieur. Depuis 2000, 25 pays ont accédé à ce groupe, qui en comprend actuellement 54 ; 36 pays sont toujours classés dans le groupe des pays à faible revenu. En 1999, au niveau mondial, 84 % des enfants non scolarisés vivaient dans des pays à faible revenu et 12 % dans des pays à revenu moyen inférieur ; en 2011, 37 % d'entre eux vivaient dans des pays à faible revenu et 49 % dans des pays à revenu moyen inférieur. Cette évolution est principalement due au classement de pays à forte population, comme l'Inde, le Nigéria et le Pakistan, dans le groupe des pays à revenu moyen inférieur. Certes, ces pays pourraient faire beaucoup plus pour accroître les ressources nationales en faveur de l'éducation et les redistribuer à ceux qui en ont le plus besoin, mais de telles réformes ne se font pas du jour au lendemain. Entre-temps, il incombe aux

donateurs de cibler les régions des pays à revenu moyen inférieur où la pauvreté est la plus concentrée, afin de ne pas priver du droit à l'éducation la nouvelle génération d'enfants.

L'aide directe à l'éducation a baissé dans des proportions légèrement plus fortes que l'aide totale aux autres secteurs entre 2010 et 2011, la part de l'aide à l'éducation ayant ainsi été ramenée de 12 à 11 %. Cette baisse est due à la nouvelle répartition de l'aide décidée par un grand nombre de donateurs. Le Canada, les États-Unis, la France et les Pays-Bas, en particulier, ont davantage réduit l'aide à l'éducation que l'aide globale. Entre 2010 et 2011, les donateurs bilatéraux et multilatéraux ont diminué les décaissements en faveur de l'éducation de base. En volume, les baisses les plus importantes ont été le fait du Canada, de l'Espagne, des États-Unis, de la France, du Japon, des Pays-Bas et de l'Union européenne qui, ensemble, sont responsables de 90 % de la réduction de l'aide à l'éducation de base.

Premier donateur bilatéral à l'éducation de base en 2010, les États-Unis sont passés à la deuxième place en 2011, supplantés par le Royaume-Uni. De 2010 à 2011, les Pays-Bas ont réduit de plus d'un tiers l'aide qu'ils accordaient à l'éducation de base ; alors qu'ils étaient les plus gros donateurs à l'éducation de base en 2007, ils ont été relégués à la 11e place en 2011.

L'éducation ne reçoit que 1,4 % à peine de l'aide humanitaire

Si l'Australie, le FMI et la Banque mondiale ont accru l'aide globale en faveur de l'éducation de base de 2010 à 2011, ils ont réduit les montants versés aux pays à faible revenu. L'aide globale de la Banque mondiale à l'éducation de base a progressé de 13 % mais accuse un recul de 23 % dans les pays à faible revenu. En République-Unie de Tanzanie, les décaissements de la Banque mondiale sont passés de 88 millions de dollars EU en 2002 à moins de 0,3 million en 2011.

Le Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) est une source de financement majeure pour certains pays à faible revenu. En 2011, le Partenariat a décaissé la somme inédite de 385 millions de dollars EU en faveur de l'éducation de base, devenant ainsi cette année-là, pour les pays à revenu faible et moyen inférieur, le 4e donateur par ordre d'importance. Dans les 31 pays ayant reçu des financements de mise en œuvre de programme en 2011, 24 % de l'aide à l'éducation de base provenait du GPE. Il est peu probable néanmoins que ces décaissements compensent la baisse de l'aide octroyée par la Banque mondiale. La République-Unie de Tanzanie est devenue partenaire du GPE en 2013, 5,2 millions de dollars EU devant être décaissés en faveur de son plan d'éducation. Or, la totalité de cette somme, d'un montant relativement faible par rapport aux aides accordées par la Banque mondiale au début des années 2000, a été versée à Zanzibar.

Pour améliorer le suivi de ses contributions, le GPE doit impérativement notifier ses flux d'aide au CAD de l'OCDE, à l'instar des fonds mondiaux pour la santé tels que l'Alliance GAVI et le Fonds mondial de lutte contre le sida, la tuberculose et le paludisme.

Rien n'indique que la baisse de l'aide globale puisse être enrayée avant l'échéance de 2015. De 2011 à 2012, l'aide totale a diminué de 4 %, 16 donateurs du CAD ayant réduit leurs décaissements : 13 de ces pays ont accordé un rang de priorité moins élevé à l'aide, qui a diminué en pourcentage de leur revenu national brut (RNB). Ce sont les pays les moins développés qui devraient pâtir le plus de ces mesures : l'aide bilatérale qui leur est destinée a baissé de 12,8 % de 2011 à 2012. En 2013, dans 31 pays à faible revenu sur 36 dont la plupart sont situés en Afrique subsaharienne, l'aide versée devrait diminuer.

En outre, seuls cinq pays membres de l'Union européenne sur les 15 qui avaient accepté d'accroître l'aide de 0,7 % de leur RNB d'ici à 2015 devraient honorer leur engagement. Si ces pays tiennent leurs promesses, ils augmenteront le financement de l'éducation de 9 milliards de dollars EU en 2015.

L'éducation dans les pays touchés par le conflit devrait être une priorité pour les bailleurs de fonds. C'est là en effet que vivent la moitié des enfants non scolarisés du monde. À l'heure actuelle, l'éducation ne reçoit que 1,4 % à peine de l'aide humanitaire : ce pourcentage se situe très loin des 4 % préconisés par l'Initiative mondiale du Secrétaire général de l'ONU « L'Éducation avant tout ». Selon les prévisions pour 2013, la part de l'éducation dans l'aide humanitaire globale ne devrait pas dépasser 2 %.

Au Mali, où la plupart des écoles situées dans le nord du pays sont restées fermées en raison du conflit, l'éducation représentait 5% de l'aide financière demandée pour 2013 mais, en septembre 2013, les contributions annoncées couvraient à peine 15 % des financements. De la même façon, s'agissant du financement de l'éducation en Syrie, les contributions annoncées ne correspondent qu'à 36 % des ressources en 2013. Même si une partie des sommes demandées sont versées aux pays dans le courant de l'année, pour les millions d'enfants contraints d'interrompre leurs études en raison du conflit, il sera trop tard.

Le montant de l'aide n'est pas le seul élément à prendre en considération : il faut également déterminer si l'aide cible les plus défavorisés. Or, les enfants défavorisés ne bénéficient pas de toute l'aide disponible : 25% de l'aide directe à l'éducation sert à financer les étudiants qui partent poursuivre leurs études universitaires dans les pays riches. Même si les bourses et les coûts imputés aux étudiants revêtent

une importance cruciale pour renforcer les capacités en ressources humaines des pays à faible revenu, en réalité, ce financement bénéficie en grande partie aux pays à revenu moyen supérieur, la Chine se taillant la part du lion avec 21 % du total.

Sur les deux années 2010-2011, les bailleurs de fonds, au premier rang desquels l'Allemagne et le Japon, ont versé en moyenne 656 millions de dollars EU à la Chine au titre des bourses et des coûts imputés aux étudiants, somme 77 fois supérieure au montant de l'aide décaissée en faveur de l'éducation de base au Tchad sur la même période. En 2010-2011, le total de l'aide reçue chaque année par l'Algérie, la Chine, le Maroc, la Tunisie et la Turquie au titre des coûts imputés aux étudiants et des bourses était équivalent en moyenne au montant total de l'aide directe à l'éducation de base accordée aux 36 pays à faible revenu.

Par ailleurs, il arrive que l'aide soit versée à des conditions désavantageuses pour les pays pauvres : 15 % de l'aide est accordée sous forme de prêts concessionnels. Privés du financement des donateurs bilatéraux, les pays pauvres risquent de devenir tributaires de ce type de prêts et d'accumuler des dettes susceptibles de limiter leurs capacités de financement de l'éducation sur leurs propres ressources.

Si l'on ne tenait pas compte des coûts imputés aux étudiants, des bourses et des prêts, l'Allemagne perdrait sa place de plus gros pourvoyeur de l'aide directe à l'éducation et se retrouverait au 5e rang ; la Banque mondiale serait quant à elle reléguée de la 3e à la 14e place. En revanche, le Royaume-Uni et les États-Unis, actuellement à la 6e et à la 7e place respectivement, seraient propulsés aux 1re et 2e marches du podium.

Les données relatives au financement de l'éducation sous tous ses aspects – aide, ressources nationales et dépenses des ménages – sont souvent insuffisantes et fragmentaires, d'où les lacunes que présentent l'analyse et le diagnostic des montants nécessaires et des secteurs à financer. Il ressort d'une analyse récente réalisée dans sept pays que les familles prennent en charge 37 % des dépenses relatives à l'enseignement primaire et jusqu'à 58 % des dépenses relatives au secondaire, charge particulièrement lourde pour les ménages les plus pauvres. Cette analyse montre en outre combien l'aide à l'éducation est vitale pour certains pays parmi les plus pauvres : au Malawi et au Rwanda, l'aide représente près du quart des dépenses d'éducation. Comme le signalent clairement ces résultats, il convient de mettre en place un système général de comptes d'éducation au niveau national, en prenant modèle sur ce qui se pratique dans le domaine de la santé.

Afin qu'une nouvelle génération d'enfants ne soit pas victimes de nos promesses non tenues en raison d'un déficit de financement après 2015, les gouvernements et les bailleurs de fonds doivent être comptables des engagements qu'ils prennent pour mobiliser les ressources nécessaires à la réalisation des objectifs de l'éducation. À partir des analyses présentées dans les éditions successives du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*, l'équipe du *Rapport* préconise à titre d'objectif que les gouvernements allouent à l'éducation 6 % au moins du PNB. Les gouvernements et les donateurs devront aussi s'engager à ce que les dépenses d'éducation représentent au moins 20 % de leur budget. C'est en fixant de tels objectifs et en nous assurant que les gouvernements et les donateurs les respectent que nous multiplierons à l'avenir les chances d'éducation des enfants et des jeunes.

L'éducation change la vie

Partout dans le monde les traités et les lois reconnaissent en l'éducation un droit humain fondamental. L'éducation transmet les connaissances et les compétences qui permettent à chacun de donner toute sa mesure. L'éducation contribue donc à la réalisation des autres objectifs du développement.

L'éducation réduit la pauvreté, multiplie les possibilités d'emploi et favorise la prospérité économique. Elle offre enfin à tous la chance de mener une vie saine, elle assoit la démocratie sur des bases plus solides, elle fait évoluer les attitudes pour que l'environnement soit mieux protégé et renforce l'autonomie des femmes.

L'éducation des filles et des femmes, en particulier, possède un pouvoir de transformation inégalé. L'éducation multiplie non seulement les chances des filles et des femmes de trouver un emploi, d'être en bonne santé et de participer pleinement à la société, mais elle a aussi une forte incidence sur la santé de leurs enfants et accélère la transition des pays vers une croissance démographique stable.

Afin que l'éducation répande tous ses bienfaits et que les objectifs du développement soient atteints après 2015, l'éducation doit être équitable et se poursuivre au moins jusqu'au premier cycle de l'enseignement secondaire. L'éducation dispensée doit en outre être de bonne qualité pour que les enfants acquièrent les compétences fondamentales.

L'éducation réduit la pauvreté et stimule l'emploi et la croissance

L'éducation est un tremplin qui aide les individus à sortir de la pauvreté et qui empêche cette dernière de se transmettre de génération en génération.

L'éducation permet à ceux qui exercent un emploi rémunéré dans le secteur formel d'obtenir de meilleurs salaires. Elle améliore aussi les moyens de subsistance des travailleurs du secteur informel urbain et de l'agriculture.

Si tous les élèves quittaient l'école munis de compétences élémentaires en lecture, 171 millions de personnes pourraient sortir de la pauvreté

Selon les estimations de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*, si tous les élèves des pays à faible revenu quittaient l'école munis de compétences élémentaires en lecture, 171 millions de personnes pourraient sortir de la pauvreté, ce qui représenterait un recul de 12% de la pauvreté mondiale. C'est essentiellement parce qu'elle permet aux individus d'être mieux rémunérés que l'éducation réduit la pauvreté. À l'échelle mondiale, une année de scolarité augmente les revenus de 10% en moyenne.

L'éducation peut contribuer à améliorer le sort des travailleurs pauvres. En République-Unie de Tanzanie, 82% des travailleurs n'ayant pas achevé l'enseignement primaire vivent en dessous du seuil de pauvreté. Par comparaison, le risque de vivre dans la pauvreté est inférieur de 20% pour les adultes exerçant un emploi et ayant achevé le cycle primaire, et même de 60% ou presque pour les personnes ayant suivi un enseignement secondaire. Ce n'est pas seulement le temps passé sur les bancs de l'école qui compte, mais aussi les compétences acquises. Au Pakistan, par rapport à celles dont les compétences en alphabétisme sont plus fragiles, les femmes dotées de compétences solides en alphabétisme touchent des revenus supérieurs de 95%.

Dans le secteur formel, les travailleurs qui perçoivent les plus hauts salaires sont ceux dont la productivité est la plus forte et le niveau d'instruction le plus élevé. Mais parmi les plus pauvres, nombreux sont ceux qui travaillent dans le secteur informel comme petits entrepreneurs. Les personnes ayant eu accès à l'éducation ont davantage tendance à créer des entreprises et ces entreprises ont plus de chances d'être bénéficiaires. En Ouganda, les personnes dirigeant une entreprise familiale ayant achevé l'enseignement primaire gagnent 36% de plus que celles qui n'ont pas été scolarisées et 56% de plus lorsqu'elles ont eu accès au premier cycle du secondaire.

Dans les zones rurales, les paysans dotés de compétences solides en alphabétisme et en calcul sont à même de comprendre les nouvelles informations et d'agir en conséquence, de mieux exploiter les intrants et les technologies modernes pour accroître la productivité des cultures traditionnelles et se diversifier en se tournant vers des cultures à plus forte valeur ajoutée. Au Mozambique, les paysans alphabètes ont 26% de chances de plus de cultiver des cultures marchandes que les paysans analphabètes.

L'éducation permet également aux habitants des zones rurales de diversifier leurs revenus grâce à des activités non agricoles. Dans les régions rurales d'Indonésie, 15% des hommes et 17% des femmes sans instruction travaillent dans le secteur non agricole, contre 61% des hommes et 72% des femmes ayant atteint un niveau d'enseignement secondaire.

Un niveau d'instruction plus élevé entraîne un effet positif supplémentaire : les parents instruits ont tendance à avoir des enfants eux-mêmes plus instruits. Une analyse des enquêtes sur les ménages réalisées dans 56 pays montre que pour chaque année d'études supplémentaire de la mère, la scolarité de l'enfant augmente en moyenne de 0,32 année, le bénéfice étant légèrement accru chez les filles.

En bénéficiant tout particulièrement aux femmes, l'éducation contribue à réduire les écarts entre les sexes en termes de perspectives d'emploi et de salaire. En Argentine et en Jordanie, par exemple, chez les personnes ayant suivi un enseignement primaire, les femmes gagnent moitié moins que les hommes, alors que celles qui ont accédé à l'enseignement secondaire touchent un salaire équivalant à 65% environ de celui des hommes.

L'éducation protège les travailleurs adultes de l'exploitation en leur donnant davantage de possibilités d'obtenir des contrats sûrs. En El Salvador, dans les zones urbaines, les adultes qui travaillent sont seulement 77% à bénéficier d'un contrat de travail lorsqu'ils n'ont pas achevé leurs études primaires, contre 49% lorsqu'ils ont suivi l'enseignement secondaire.

Outre qu'elle aide les individus à échapper à la pauvreté, l'éducation génère de la productivité qui elle-même alimente la croissance économique. Lorsque le niveau d'instruction moyen de la population d'un pays donné augmente d'une année, la croissance annuelle du PIB par habitant progresse de 2 à 2,5%.

L'éducation peut expliquer les divergences des trajectoires de croissance entre les régions. En 1965, en Asie et dans le Pacifique, les adultes comptabilisaient 2,7 années de scolarité de plus qu'en Afrique subsaharienne. Or, au cours des 45 années qui ont suivi, l'Asie et le Pacifique ont affiché un taux de croissance moyen quatre fois plus rapide que l'Afrique subsaharienne.

Les comparaisons à l'échelle régionale illustrent plus clairement encore l'importance de l'éducation. Au Guatemala, en 2005, les adultes avaient suivi en moyenne 3,6 années d'études, cette moyenne nationale n'ayant progressé que de 2,3 années entre 1965 et 2005. Si le pays s'était inscrit dans la moyenne de

l'Amérique latine et des Caraïbes, où le nombre moyen d'années de scolarité des adultes est passé de 3,6 en 1965 à 7,5 en 2005, il aurait pu multiplier par plus de deux son taux de croissance annuel moyen entre 2005 et 2010, ce qui aurait représenté 500 dollars EU supplémentaires par habitant.

Ce n'est qu'en investissant dans une éducation équitable – en s'assurant que les plus pauvres allongent la durée de leur scolarité – que les pays pourront atteindre un taux de croissance suffisant pour éliminer la pauvreté. L'égalité en matière d'éducation est mesurée par l'indice de Gini : le chiffre zéro représente une égalité parfaite et le chiffre 1 une inégalité totale. Lorsque l'indice de Gini s'accroît de 0,1, la croissance progresse de 0,5%, ce qui augmente le revenu par habitant de 23% en l'espace de 40 ans. Si l'indice de Gini de l'éducation en Afrique subsaharienne, fixé à 0,49, avait été divisé par deux, rejoignant les niveaux observés en Amérique latine et dans les Caraïbes, le taux de croissance annuelle du PIB par habitant entre 2005 et 2010 aurait pu progresser de 47% (passant de 2,4 à 3,5%) et, sur cette même période, le revenu par habitant aurait pu augmenter de 82 dollars EU.

La comparaison du Pakistan et du Viet Nam illustre clairement l'importance de l'équité de l'éducation. En 2005, le nombre moyen d'années de scolarité par adulte était quasi identique dans les deux pays : 4,5 au Pakistan et 4,9 au Viet Nam. Les niveaux d'instruction, cependant, étaient inégalement répartis au Pakistan, où l'indice de Gini de l'inégalité dans l'éducation représentait plus du double de celui du Viet Nam. Cet écart contribue pour 60% à la différence entre les taux de croissance par habitant de ces deux pays entre 2005 et 2010. En 2010, le revenu par habitant du Viet Nam, qui équivalait dans les années 90 à 40% environ de celui du Pakistan, avait rattrapé et même dépassé de 20% celui du Pakistan.

L'éducation accroît les chances de vivre en meilleure santé

L'éducation est l'un des moyens les plus efficaces d'améliorer la santé des individus. L'éducation sauve la vie de millions de mères et d'enfants, elle contribue à prévenir et à contenir les maladies, elle joue un rôle essentiel dans les efforts de réduction de la malnutrition. Grâce à l'éducation qu'ils reçoivent, les individus ont une meilleure connaissance des maladies, ils prennent des mesures préventives, ils reconnaissent les signes précoces de maladie et ont plus facilement recours aux services de santé. Pourtant, malgré ses effets bénéfiques, l'éducation n'est que rarement considérée comme une intervention sanitaire véritable et vitale, comme le moyen de rendre plus efficaces d'autres interventions de santé.

Rien n'illustre avec autant de force la puissance de l'éducation que ces chiffres selon lesquels 2,1 millions d'enfants de moins de cinq ans ont eu la vie sauve entre 1990 et 2009 grâce aux progrès de l'éducation des femmes en âge de procréer. Néanmoins, la tâche reste colossale. En 2012, 6,6 millions d'enfants de moins de cinq ans sont morts, la plupart dans des pays à revenu faible ou moyen inférieur. Si toutes les femmes de ces pays achevaient l'enseignement primaire, le taux de mortalité infantile reculerait de 15%. Si toutes achevaient l'enseignement secondaire, ce taux chuterait de 49%, et près de 2,8 millions de vies seraient sauvées chaque année.

Près de 40% des décès d'enfants de moins de cinq ans se produisent au cours des 28 jours suivant la naissance, dans la majorité des cas en raison de complications au moment de l'accouchement. Or, selon les estimations les plus récentes, plus de la moitié des accouchements en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud se déroulent sans l'assistance de personnel qualifié. Dans 57 pays à revenu faible ou intermédiaire, la probabilité de disposer d'une sage-femme qualifiée pendant l'accouchement est supérieure de 23% lorsque la mère est alphabète. Au Mali, l'alphabétisme des mères a multiplié cette probabilité par plus de trois.

Mieux informées à propos des maladies, les mères instruites peuvent prendre des mesures préventives. La pneumonie est la première cause de mortalité infantile, soit 17% du nombre total de cas au niveau mondial. Une année supplémentaire d'études de la mère peut se traduire par une baisse de 14% du taux de mortalité due à la pneumonie – ce qui représenterait 160 000 enfants sauvés chaque année. La diarrhée, quatrième cause de mortalité, est responsable de 9% des cas de mortalité infantile. Dans les pays à revenu faible ou moyen inférieur, l'incidence de la diarrhée diminuerait de 8% si toutes les femmes achevaient l'enseignement primaire, et de 30% si elles suivaient un enseignement secondaire. Dans ces mêmes pays, les enfants auraient 10% de chances de plus d'être vaccinés contre la diphtérie, le tétanos et la coqueluche si toutes les femmes achevaient le cycle primaire, cette probabilité passant à 43% si les femmes achevaient leurs études secondaires.

L'éducation est tout aussi vitale pour la mère que pour la santé de ses enfants. Chaque jour, près de 800 femmes meurent de pathologies liées à la grossesse et à l'accouchement qui auraient pu être évitées. Si toutes les femmes achevaient le primaire, la mortalité maternelle diminuerait de 66%, et près de 189 000 vies seraient sauvées tous les ans. Rien qu'en Afrique subsaharienne, si toutes les femmes achevaient leurs études primaires, la mortalité maternelle reculerait de 70%, et 113 400 femmes auraient la vie sauve.

Si toutes les femmes achevaient leurs études primaires, la mortalité maternelle diminuerait de 66%

Certains pays ont accompli des progrès remarquables. Grâce aux réformes de l'éducation menées dans les années 70, la durée moyenne de la scolarité des jeunes femmes a augmenté de 2,2 années au Nigéria, ce qui s'est traduit par une réduction du taux de mortalité maternelle de 29%.

L'amélioration de l'éducation est un levier formidable pour réduire l'incidence des maladies infectieuses telles que le VIH/sida. Ainsi, l'éducation contribue-t-elle à une meilleure sensibilisation à la prévention du VIH. En Asie du Sud et de l'Ouest et en Afrique subsaharienne, les femmes alphabètes ont 30% de chances de plus que les femmes analphabètes d'être informées qu'elles ont le droit de refuser un rapport sexuel ou d'exiger de leur partenaire qu'il utilise un préservatif si elles savent qu'il est atteint d'une maladie sexuellement transmissible. Pour obtenir un traitement en cas de besoin, la première étape consiste à savoir où s'adresser pour effectuer un test de dépistage du VIH. Or, seules 52% des femmes analphabètes d'Afrique subsaharienne savent où s'adresser, contre 85% des femmes alphabètes.

Le paludisme est l'une des maladies les plus meurtrières du monde : il tue un enfant par minute en Afrique. Il est indispensable d'améliorer l'accès à l'éducation pour garantir l'efficacité des mesures préventives, telles que l'utilisation de médicaments ou de moustiquaires imprégnées d'insecticide. En République démocratique du Congo, pays où surviennent 20% des décès dus au paludisme dans le monde, lorsque le chef de famille ou la mère a eu accès à l'éducation, la probabilité que la famille dorme sous une moustiquaire s'accroît. Ces changements de comportement réduisent le nombre d'infections, en particulier dans les zones où le risque de transmission est élevé. Dans ces régions, le risque que les enfants soient infectés décroît de 22% si les mères ont suivi un enseignement primaire et de 36% si elles ont poursuivi leurs études dans le secondaire.

L'éducation, notamment lorsqu'elle renforce l'autonomie des femmes, joue un rôle central dans la lutte contre la malnutrition, cause sous-jacente de la mortalité infantile dans 45% des cas. Lorsqu'elles sont instruites, les mères ont davantage tendance à connaître les bonnes pratiques à instaurer à la maison en matière de santé et d'hygiène; elles sont aussi mieux à même de veiller à ce que les ressources de la famille soient utilisées pour répondre aux besoins nutritionnels des enfants. Dans les pays à revenu faible ou moyen inférieur, si toutes les femmes avaient accès à l'enseignement primaire, le retard de croissance (très bon indicateur de la malnutrition) reculerait de 4%, ce qui représenterait 1,7 million d'enfants ; si les femmes accédaient à l'enseignement secondaire, le retard de croissance diminuerait de 26%, ce qui représenterait 11,9 millions d'enfants.

Lorsque l'enfant a un an, les effets préjudiciables à long terme de la malnutrition sont, selon toute probabilité, irréversibles. Au Pérou, par rapport à ceux dont la mère n'a pas eu accès à l'éducation, la probabilité des enfants de cet âge de souffrir d'un retard de croissance diminue de 60% lorsque la mère a atteint le premier cycle de l'enseignement secondaire.



Crédit : Nguyen Thanh Tuan/UNESCO

L'éducation favorise les sociétés saines

L'éducation aide à mieux comprendre la démocratie, elle encourage la tolérance et la confiance qui en sont les bases et incite les individus à participer à la vie politique. L'éducation contribue en outre de façon essentielle à prévenir la dégradation de l'environnement et à atténuer les causes et les effets du changement climatique. L'éducation, enfin, autonomise les femmes, elle les aide à vaincre les discriminations et à affirmer leurs droits.

L'éducation permet de mieux comprendre la politique et de savoir comment y participer. Dans 12 pays d'Afrique subsaharienne, 63% des personnes sans scolarisation formelle avaient une certaine notion de la démocratie, contre 71% des personnes ayant suivi un enseignement primaire et 85% de celles ayant eu accès à l'enseignement secondaire. L'intérêt pour la politique augmente avec le niveau d'instruction, de même que la tendance à chercher des informations. Ainsi, en Turquie, le pourcentage d'individus déclarant s'intéresser à la politique passe de 40% chez les personnes ayant suivi un enseignement primaire à 52% chez celles qui ont suivi des études secondaires.

L'éducation renforce l'adhésion à la démocratie, particulièrement dans les contextes de transition démocratique récente. Dans 18 pays d'Afrique subsaharienne, les personnes en âge de voter ayant suivi un enseignement primaire avaient 1,5 chance de plus de soutenir la démocratie que celles qui n'avaient pas été scolarisées ; dans le cas des personnes ayant achevé leurs études secondaires, cette probabilité est deux fois plus élevée.

Les personnes ayant eu accès à l'éducation ont davantage tendance à voter. Dans 14 pays d'Amérique latine, la participation aux élections augmente de 5% lorsque les personnes ont un niveau d'instruction primaire et de 9% lorsqu'elles ont suivi un enseignement secondaire. Cet effet s'accroît dans les pays où le niveau d'instruction moyen est plus faible, comme en El Salvador, au Guatemala et au Paraguay. L'éducation favorise en outre d'autres formes de participation politique. En Argentine, en Chine et en Turquie, la probabilité de signer une pétition ou de boycotter un produit est deux fois plus élevée chez les personnes ayant un niveau d'instruction secondaire que chez celles n'ayant pas poursuivi leurs études au-delà du primaire.

L'éducation est indispensable pour resserrer les liens qui maintiennent la cohésion des communautés et des sociétés. En Amérique latine, la probabilité de se montrer intolérant envers des personnes de race différente est plus faible de 47% chez les personnes ayant un niveau d'instruction secondaire que chez celles ayant interrompu leurs études avant le secondaire. Dans les États arabes, par rapport à celles qui n'ont pas dépassé l'enseignement primaire, la probabilité de manifester de l'intolérance envers les personnes appartenant à d'autres religions diminue de 14% chez les personnes ayant un niveau d'instruction secondaire. En Afrique subsaharienne, la probabilité de se montrer intolérant envers les personnes vivant avec le VIH recule de 10% avec l'enseignement primaire et de 23% avec l'enseignement secondaire. En Europe centrale et orientale, la probabilité de manifester de l'intolérance envers les immigrants est plus faible de 16% chez les personnes ayant achevé l'enseignement secondaire que chez celles ayant abandonné le secondaire en cours de route.

L'éducation contribue également à vaincre les préjugés fondés sur le sexe dans le domaine politique et à renforcer la démocratie. En Inde, grâce à une réduction de 40% de l'écart entre les taux d'alphabétisme des hommes et des femmes, la probabilité que les femmes se présentent aux élections des assemblées d'État s'est accrue de 16% et le pourcentage de voix qu'elles ont obtenues a progressé de 13%.

L'éducation abaisse le seuil de tolérance à l'égard de la corruption et contribue à renforcer la responsabilité. Dans 31 pays, les personnes ayant suivi un enseignement secondaire avaient 16,6 fois de chances de plus que la moyenne des habitants de se plaindre du mauvais fonctionnement des services publics.

Rendre l'école accessible à tous permet généralement d'atténuer dans la société les sentiments d'injustice qui alimentent bien des conflits. Mais l'accès à l'éducation doit augmenter en proportion égale pour tous les groupes de population, sans quoi l'injustice perçue risque d'aggraver la déception. Dans 55 pays à revenu faible ou moyen inférieur où le niveau d'inégalité devant l'éducation a été multiplié par deux, le risque de conflit a plus que doublé, passant de 3,8 à 9,5%.

En Argentine, en Chine et en Turquie, la probabilité de signer une pétition est deux fois plus élevée chez les personnes ayant un niveau d'instruction secondaire

En améliorant les connaissances, en inculquant des valeurs, en nourrissant les croyances et en faisant évoluer les attitudes, l'éducation peut fortement contribuer à transformer les modes de vie et les comportements préjudiciables à l'environnement. C'est notamment en aidant à comprendre le changement climatique et les autres problèmes environnementaux sous l'angle scientifique que l'éducation peut renforcer la sensibilisation à l'environnement. Dans 57 pays, les étudiants ayant obtenu les meilleurs résultats en sciences déclarent être davantage sensibilisés aux questions environnementales complexes. De même, dans 29 pays affichant pour la plupart un revenu élevé, 25% des personnes ayant arrêté leurs études au niveau primaire se sont déclarées préoccupées par l'environnement, contre 37% des personnes ayant

achevé l'enseignement secondaire et 46% de celles ayant poursuivi des études supérieures.

De plus, l'éducation est déterminante pour aider chacun à s'adapter aux effets du changement climatique, en particulier dans les pays pauvres où ce sont les paysans tributaires de l'agriculture pluviale qui ressentent le plus durement les menaces pesant sur les moyens de subsistance. En Éthiopie, après six années d'instruction, un paysan a 20% de chances de plus de savoir s'adapter au changement climatique en recourant à diverses techniques, par exemple en pratiquant la conservation des sols, en variant les dates des semis ou en changeant de variétés.

L'éducation peut changer la vie, c'est pourquoi elle doit occuper une place centrale dans le cadre du développement de l'après-2015

L'éducation donne aux femmes les moyens de faire valoir leurs droits et de surmonter les obstacles qui les empêchent d'obtenir une juste part des fruits du progrès, par exemple le droit de choisir son époux en toute liberté. En Inde, la probabilité de participer au choix de son conjoint est plus forte de 30% chez les femmes qui ont au moins fait des études secondaires que chez celles dont le niveau d'instruction est plus faible. De même, maintenir les filles à l'école est le moyen le plus efficace de prévenir le mariage des enfants. En Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest, le nombre de jeunes filles mariées à 15 ans diminuerait de 14% si toutes les filles achevaient l'enseignement primaire, et de 64% si elles achevaient toutes leurs études secondaires.

Une scolarité plus longue donne en outre aux filles une plus grande confiance en elles, ce qui leur permet de prendre les mesures appropriées pour prévenir les problèmes de santé associés aux naissances précoces ou trop peu espacées. À l'heure actuelle, en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest, une fille sur sept donne naissance à des enfants avant l'âge de 17 ans. Dans ces régions, le nombre de jeunes filles enceintes diminuerait de 10% si toutes les filles suivaient un enseignement primaire, et de 59% si elles suivaient toutes des études secondaires.

Plus instruites, les femmes ont généralement moins d'enfants, ce qui est bénéfique pour elles-mêmes, pour leur famille et pour l'ensemble de la société. En effet, l'éducation permet aux femmes d'exercer une plus grande influence sur le choix de la taille de la famille. Au Pakistan, seules 30% des femmes n'ayant pas fait d'études pensent avoir leur mot à dire sur le nombre d'enfants qu'elles ont, contre 52% des femmes ayant suivi un enseignement primaire et 63% de celles qui ont eu accès au premier cycle du secondaire. Dans certaines régions, l'éducation a été l'un des facteurs déterminants de la transition démographique. D'autres régions cependant progressent plus lentement, comme l'Afrique subsaharienne, où les femmes donnent en moyenne naissance à 5,4 enfants vivants – cette moyenne s'élève à 6,7 naissances dans le cas des femmes sans instruction mais redescend à 5,8 chez les femmes ayant suivi un enseignement primaire et à 3,9 chez celles qui ont suivi des études secondaires, ce qui représente une réduction de plus de moitié.

Conclusion

Ce chapitre montre à l'aide d'éléments probants que l'éducation peut accélérer la réalisation des autres objectifs du développement. Il indique également comment exploiter au mieux ce potentiel, principalement en garantissant à tous les individus, quelle que soit leur situation, l'accès à une éducation de qualité. C'est pourquoi l'éducation doit occuper une place centrale dans le cadre du développement de l'après-2015, de même que dans les plans des responsables politiques de tous les pays, riches et pauvres.

Soutenir les enseignants pour remédier à la crise de l'apprentissage

Le déficit d'attention dont souffre la qualité de l'éducation et la difficulté d'atteindre les plus marginalisés alimentent une crise de l'apprentissage à laquelle il est primordial de s'attaquer de toute urgence. Dans le monde, 250 millions d'enfants, dont beaucoup sont issus de milieux défavorisés, n'acquièrent même pas les compétences élémentaires en écriture, en lecture et en calcul, sans parler des autres compétences nécessaires pour exercer un emploi décent et mener une vie épanouissante.

Pour remédier à la crise de l'apprentissage, tous les enfants doivent avoir accès à des enseignants formés et motivés, attachés à leur métier, capables de repérer les apprenants en difficulté et de leur venir en aide et pouvant s'appuyer sur un système éducatif bien géré. Comme le montre le présent *Rapport*, les gouvernements peuvent améliorer l'accès tout en s'assurant que chacun bénéficie d'un apprentissage de meilleure qualité. Il convient d'élever au rang de priorité politique les plans nationaux d'éducation qui disposent d'un budget approprié, qui visent expressément à répondre aux besoins des plus défavorisés et qui favorisent un accès équitable à des enseignants bien formés. Pour attirer et retenir les meilleurs enseignants et mettre ainsi un terme à la crise de l'apprentissage, les responsables politiques devront se livrer à un délicat exercice d'équilibriste. Pour que tous les enfants soient des apprenants, les enseignants doivent également pouvoir s'appuyer

sur un programme scolaire adapté et sur un système d'évaluation qui accorde la plus grande attention aux besoins des enfants au cours des premières années de scolarité, lorsque les plus vulnérables d'entre eux risquent d'abandonner l'école. Les enseignants doivent non seulement enseigner les compétences élémentaires, mais aussi aider les enfants à acquérir des compétences transférables fondamentales et à devenir des citoyens du monde responsables.

La crise de l'apprentissage frappe plus durement les défavorisés

Si des progrès impressionnants ont été réalisés en matière d'accès à l'éducation au cours des dix dernières années, la qualité est loin de s'être améliorée au même rythme. De nombreux pays ne permettent pas que leurs enfants acquièrent les compétences en lecture et en mathématiques même les plus élémentaires. Les populations défavorisées pâtissent généralement plus que les autres de la pénurie d'enseignants qualifiés, de la surcharge des infrastructures et du manque de matériels. Il est pourtant possible d'élargir l'accès à l'école tout en améliorant l'équité de l'apprentissage.

La crise mondiale de l'apprentissage exige une action urgente

Sur les 650 millions d'enfants dans le monde en âge de fréquenter l'école primaire, au moins 250 millions ne maîtrisent pas les bases en lecture et en calcul. Parmi ces derniers, près de 120 millions n'ont, au mieux, qu'une expérience limitée de l'école, l'ayant abandonnée avant la 4e année. Les 130 millions restants, tout en étant scolarisés dans le primaire, ne répondent pas aux critères de référence minimaux en matière d'apprentissage. Souvent incapables de comprendre une phrase simple, ces enfants sont mal préparés pour entrer dans l'enseignement secondaire.

Une fracture béante sépare les régions en matière d'acquis scolaires. En Amérique du Nord et en Europe occidentale, 96 % des enfants étudient jusqu'à la 4e année et parviennent au niveau minimal en lecture, contre seulement le tiers des enfants en Asie du Sud et de l'Ouest et les deux cinquièmes en Afrique subsaharienne. Ces deux régions comptent pour plus des trois quarts de ceux qui ne franchissent pas le seuil minimal en matière d'apprentissage.

Cette crise de l'apprentissage est de grande ampleur. Les analyses récentes montrent que moins de la moitié des enfants apprennent les bases dans 21 des 85 pays pour lesquelles toutes les données sont disponibles. Dix-sept sont situés en Afrique subsaharienne ; les autres sont l'Inde, la Mauritanie, le Maroc et le Pakistan.

Et cette crise a un coût, non seulement pour l'avenir de ces enfants, mais aussi pour les budgets des gouvernements. Les 250 millions d'enfants qui n'apprennent pas les bases coûtent l'équivalent de 129 milliards de dollars EU, soit 10 % des dépenses mondiales d'éducation primaire.

Les disparités mondiales cachent de larges inégalités au sein des pays

Si les chiffres moyens concernant les acquis scolaires donnent une idée globale de l'ampleur de la crise de l'apprentissage, ils cachent en outre de larges disparités au sein des pays. Différents facteurs, tels que la pauvreté, le genre, le lieu de résidence, la langue, l'origine ethnique et le handicap, font que certains enfants risquent de se voir moins encouragés par l'école à progresser dans leur apprentissage.

Les acquis des enfants sont largement déterminés par le niveau de vie des familles. L'analyse de 20 pays d'Afrique effectuée pour le présent *Rapport* montre que les enfants des ménages plus riches ont plus de chances non seulement d'achever une scolarité, mais aussi de parvenir au niveau de compétences minimal. À l'opposé, dans 15 de ces pays, pas plus d'un enfant pauvre sur cinq ne poursuit jusqu'à la dernière année et n'apprend les bases.

En Amérique latine, où les performances scolaires sont généralement meilleures, les enfants des milieux défavorisés sont également très en retard par rapport à leurs camarades plus aisés. En El Salvador, 42 % des enfants des ménages les plus pauvres achèvent une scolarité primaire et maîtrisent les bases, contre 84 % des enfants des ménages les plus riches.

Les 250 millions d'enfants qui n'apprennent pas les bases coûtent l'équivalent de 129 milliards de dollars EU

Les filles des ménages pauvres sont particulièrement désavantagées, preuve qu'il est urgent que les politiques éducatives s'attaquent aux disparités entre les sexes. Au Bénin, par exemple, environ 60 % des garçons riches restent scolarisés et apprennent à compter, contre 6 % des filles pauvres.

Le fait de vivre dans une zone défavorisée – notamment en zone rurale, où il y a fréquemment pénurie d'enseignants et de moyens pédagogiques – constitue un redoutable obstacle pour l'apprentissage. En République-Unie de Tanzanie, seuls 25 % des enfants pauvres des zones rurales apprennent les bases, contre 63 % des enfants riches des zones urbaines. Dans certains pays d'Amérique latine, comme El Salvador, le Guatemala, le Panama ou le Pérou, l'écart entre élèves ruraux et urbains en mathématiques et en lecture dépasse les 15 points de pourcentage.

Les désavantages liés au lieu de résidence se font sentir dès les premières années d'école et vont

croissant. Au Ghana, en 2011, les élèves urbains avaient deux fois plus de chances que les ruraux d'atteindre le minimum requis en anglais en 3e année, et plus de trois fois plus de chances en 6e année.

Le handicap géographique est souvent amplifié par la pauvreté et le genre. Dans la province du Baloutchistan, au Pakistan, seuls 45 % des enfants en âge d'être scolarisés en 5e année savaient effectuer une soustraction à deux chiffres, contre 73 % des élèves de la province plus aisée du Pendjab. Seul un quart environ des filles des ménages pauvres du Baloutchistan apprenaient les bases en calcul, alors que les garçons des ménages riches de cette province réussissaient beaucoup mieux, avec des résultats proches de la moyenne du Pendjab.

En France, moins de 60 % des immigrés franchissent le seuil minimal en lecture

La discrimination qui frappe certains groupes autochtones ou ethniques est encore aggravée par le fait que la langue employée en classe n'est pas nécessairement celle qu'ils parlent. Au Pérou, en 2011, les élèves hispanophones avaient plus de sept fois plus de chances que les locuteurs autochtones d'atteindre un niveau de lecture satisfaisant. Des programmes bilingues bien conçus, dispensés par des enseignants qualifiés, peuvent aider les enfants à surmonter cet obstacle.

Les enfants qui apprennent moins risquent plus que les autres de quitter l'école avant terme. En Éthiopie, en Inde, au Pérou et au Viet Nam, les enfants qui avaient eu de moins bons scores en mathématiques à l'âge de 12 ans risquaient davantage d'avoir renoncé aux études à 15 ans. Au Viet Nam, par exemple, près de la moitié des élèves moins performants à 12 ans avaient décroché à 15 ans, contre environ un élève sur cinq chez les plus performants.

Les enfants désavantagés en matière d'accès à l'école et d'achèvement de la scolarité dans le primaire le restent lorsqu'ils entrent dans l'enseignement secondaire. En Afrique du Sud, par exemple, l'écart est criant entre riches et pauvres, 14 % seulement des adolescents pauvres atteignant le niveau minimal en mathémathiques, un chiffre comparable à la performance des élèves pauvres du Ghana, pays dont la richesse n'équivaut même pas au cinquième de celle de l'Afrique du Sud. De telles disparités ne sont pas inévitables. Le Botswana a obtenu des résultats bien supérieurs, en grande partie parce que l'écart entre riches et pauvres y est beaucoup plus faible.

Dans certains pays, ces disparités deviennent plus marquées dans les grandes classes. Ainsi, au Chili, l'écart est faible en 4e année, alors qu'en 8e année, 77 % des élèves riches répondent aux normes minimales, contre 44 % seulement des élèves pauvres.

Les pays riches ne permettent pas non plus aux marginalisés d'apprendre

Bien que les pays riches réussissent généralement mieux, leurs systèmes éducatifs laissent de côté d'importants groupes minoritaires. Ainsi, en Norvège et en Angleterre, en 2011, plus de 10 % des élèves de 8e année avaient un niveau inférieur au niveau de base en mathématiques.

Si des pays de l'Asie de l'Est, comme le Japon, la République de Corée ou Singapour, ont prouvé qu'il était possible de surmonter les handicaps liés à la pauvreté, on ne peut pas en dire autant de certains pays de l'OCDE ou des pays riches de la région arabe. Les chances d'atteindre le niveau d'apprentissage minimal pour un élève pauvre d'Oman, par exemple, sont les mêmes que celles d'un élève de pays moins riche, comme le Ghana. En Nouvelle-Zélande, seuls les deux tiers des élèves pauvres atteignaient le niveau minimal, contre 97 % des élèves riches.

Les élèves immigrés ont un risque élevé de marginalisation éducative, ce qui aboutit à de moins bons résultats. En Allemagne, en France et au Royaume-Uni, plus de 80 % des élèves de 15 ans atteignent le seuil inférieur en lecture. Mais les immigrés sont loin de s'en sortir aussi bien : au Royaume-Uni, la part d'immigrés dépassant le seuil minimal n'est pas meilleure que la moyenne observée en Turquie, tandis qu'en Allemagne, les immigrés sont sur un pied d'égalité avec les élèves chiliens. En France, les immigrés rencontrent des difficultés particulières, et moins de 60 % franchissent le seuil minimal, soit la moyenne des élèves du Mexique.

Les enfants autochtones des pays à haut revenu sont souvent désavantagés, et l'écart est persistant avec le reste de la population dans les résultats scolaires. En Australie, environ les deux tiers des élèves autochtones atteignaient le seuil minimal en 8e année entre 1994-1995 et 2011, contre près de 90 % des autres élèves.

Améliorer l'apprentissage tout en élargissant l'accès

On entend souvent prétendre qu'élargir l'accès à l'enseignement primaire dans les pays pauvres revient à amoindrir la qualité de l'éducation. Or, si un grand nombre d'enfants n'acquièrent pas les bases, certains pays ont réussi à scolariser plus d'enfants tout en garantissant qu'ils apprennent une fois entrés à l'école. Un tel équilibre impressionne d'autant plus que les nouveaux venus risquent davantage d'être issus des ménages marginalisés. Des efforts bien plus importants sont cependant nécessaires pour combler plus rapidement le déficit d'apprentissage, y compris dans les pays plus fortunés.

La République-Unie de Tanzanie a enregistré une forte progression du nombre d'élèves qui achèvent une scolarité primaire, en partie grâce à la suppression en 2001 des frais de scolarité dans ce niveau. Entre 2000 et 2007, la proportion d'enfants achevant le cycle primaire a progressé de la moitié à environ les deux tiers, tandis que le pourcentage d'élèves maîtrisant les bases en mathématiques passait de 19% à 36%. Cela équivaut à environ 1,5 million d'enfants supplémentaires qui possèdent les bases. S'il reste inacceptable que 27% des enfants une fois scolarisés n'apprennent pas les fondamentaux, le fait que les problèmes de qualité étaient déjà visibles en 2000 suggère que ces derniers sont plus inhérents au système éducatif que directement liés aux progrès de la scolarisation.

Au Malawi et en Ouganda, l'accès et la qualité ne se sont pas améliorés significativement entre 2000 et 2007, et l'écart dans l'apprentissage s'est creusé entre riches et pauvres. Ces pays sont confrontés à un triple défi, devant renforcer accès, qualité et équité.

Au niveau secondaire, également, les efforts pour élargir l'accès n'ont pas toujours réussi à améliorer l'apprentissage et à atteindre les défavorisés. Au Mexique, la part d'élèves dépassant le seuil minimal a augmenté en même temps que l'accès, passant du tiers en 2003 à la moitié en 2009. Les programmes de protection sociale ciblant les familles défavorisées ont contribué à améliorer les résultats scolaires des riches comme des pauvres. Au Ghana, en revanche, alors que la scolarisation secondaire progressait de 35% en 2003 à 46% en 2009, et que les performances en calcul augmentaient aussi de 10 points de pourcentage, l'écart entre les sexes dans l'apprentissage a plus que doublé et les pauvres n'ont retiré pratiquement aucun bénéfice.

La Malaisie connaît une tendance particulièrement préoccupante à la détérioration des résultats scolaires, ajoutée à un creusement des inégalités et à la désertion d'un nombre croissant d'adolescents. En 2003, la grande majorité des adolescents malais avaient dépassé le seuil minimal, qu'ils soient riches ou pauvres. Mais seule la moitié environ des garçons les plus pauvres atteignaient ce niveau en 2011, contre plus de 90% en 2003. En Malaisie, les garçons des ménages pauvres sont passés d'un niveau comparable à celui de la moyenne des élèves des États-Unis à un niveau comparable à celui des écoliers du Botswana.

L'éducation de mauvaise qualité produit des illettrés

La qualité de l'éducation reçue pendant l'enfance a une forte incidence sur l'alphabétisation des jeunes. Les analyses effectuées pour le présent *Rapport*, à partir d'évaluations directes de l'alphabétisation dans le cadre des enquêtes auprès des ménages, montrent que l'analphabétisme des jeunes est plus important qu'on ne le pensait : environ 175 millions de jeunes des pays à faible revenu et à revenu moyen inférieur – soit près du quart de la population des jeunes – sont incapables de lire une phrase en totalité ou en partie. En Afrique subsaharienne, 40% des jeunes en sont incapables.

Les plus touchées sont les jeunes femmes, qui représentent 61% des jeunes analphabètes. En Asie du Sud et de l'Ouest, deux jeunes qui ne savent pas lire sur trois sont des jeunes femmes.

Les comparaisons entre pays révèlent l'ampleur des problèmes d'analphabétisme. Dans neuf des 41 pays à faible revenu et à revenu moyen inférieur couverts par l'analyse, plus de la moitié des jeunes âgés de 15 à 24 ans sont analphabètes. Tous ces pays sont situés en Afrique subsaharienne.

L'analyse confirme l'hypothèse que les enfants ont besoin d'au moins quatre ans de scolarité pour être alphabétisés : parmi ceux qui n'ont pas passé plus de quatre ans à l'école, 77% environ sont incapables de lire une phrase en totalité ou en partie. Dans neuf des 41 pays analysés, plus de la moitié des jeunes n'ont pas passé plus de quatre ans à l'école, et presque aucun n'est alphabétisé.

Une scolarité de cinq ou six ans, correspondant à la durée du cycle primaire dans certains systèmes éducatifs, ne garantit pourtant pas qu'on en sortira alphabétisé. Dans les 41 pays analysés, environ 20 millions de jeunes sont encore incapables de lire une phrase en totalité ou en partie, ce qui représente un élève sur trois décrochant de l'école après la 5^e^ ou la 6^e^ année.

Dans les pays à faible revenu et à revenu moyen inférieur, un quart des jeunes sont incapables de lire une phrase

Les jeunes des ménages plus pauvres ont beaucoup moins de chances d'être alphabétisés. Au sein des pays analysés, plus de 80% des jeunes des ménages riches savent lire une phrase dans 32 pays, mais 80% des pauvres ne le peuvent que dans quatre pays seulement. À l'autre bout de l'échelle, moins de la moitié des jeunes pauvres savent lire une phrase dans 22 pays, tandis que les riches en sont incapables uniquement au Niger. Dans plusieurs pays, dont le Cameroun, le Ghana, le Nigéria et la Sierra Leone, la différence entre les taux d'alphabétisation des jeunes selon qu'ils sont riches ou pauvres est supérieure à 50 points de pourcentage.

Ces désavantages dans les apprentissages de base s'aggravent encore sous le poids combiné de la pauvreté, du sexe, du lieu de résidence et de l'origine ethnique. Au Sénégal, en 2010, seuls 20% des jeunes femmes des zones rurales possédaient les

compétences en lecture nécessaires à la vie courante, contre 65% des jeunes hommes des zones urbaines. En Indonésie, la quasi-totalité des jeunes femmes riches de la province de Bali savaient lire et écrire, alors que 60% seulement des femmes pauvres de la province de Papouasie étaient alphabétisées.

Ces résultats sont souvent le produit des effets combinés de la pauvreté, de l'isolement, de la discrimination et des pratiques culturelles. Mais ils reflètent aussi l'incapacité des politiques éducatives à offrir des possibilités d'apprentissage aux populations les plus défavorisées, indiquant qu'il est urgent de leur proposer une deuxième chance.

En Éthiopie, le taux d'alphabétisation des jeunes est passé de 34% en 2000 à 52% en 2011

On relève quelques signes d'amélioration encourageants en matière d'alphabétisation des jeunes. Grâce aux progrès de la scolarisation primaire ces dix dernières années, le taux d'alphabétisation des jeunes est passé en Éthiopie de 34% en 2000 à 52% en 2011. Il s'est également amélioré au Népal, notamment chez les plus défavorisés, qui partaient de très loin. Chez les jeunes femmes pauvres, l'alphabétisation a progressé de 20% en 2001 à 55% en 2011.

La rareté des informations disponibles sur les acquis des enfants handicapés rend l'analyse difficile. L'Ouganda est l'un des rares pays où l'on dispose d'assez d'informations pour pouvoir comparer les taux d'alphabétisation des jeunes selon le type de handicap. En 2011, environ 60% des jeunes sans handicap identifié étaient alphabétisés, contre 47% de ceux qui souffraient d'une déficience physique ou auditive et 38% de ceux qui souffraient d'une déficience mentale.

Le combat pour un apprentissage équitable, y compris pour les enfants et les jeunes handicapés, passe par l'identification des difficultés spécifiques auxquels se heurtent les enfants et les jeunes subissant différentes formes de désavantage, et la mise en œuvre de politiques visant à les surmonter.

Faire de la qualité de l'enseignement une priorité nationale

Pour que tous les enfants scolarisés puissent obtenir les compétences et les connaissances qu'ils sont censés acquérir, il faut des politiques nationales vigoureuses, mettant la priorité sur l'amélioration de l'apprentissage et de l'enseignement. Les plans d'éducation doivent définir des objectifs et fixer des repères pour faire rendre des comptes aux gouvernements, et indiquer les moyens de réaliser ces objectifs. L'amélioration de l'apprentissage, en particulier pour les plus désavantagés, doit devenir un objectif stratégique. Les plans doivent proposer, en consultation avec les enseignants eux-mêmes et leurs syndicats, un éventail d'approches qui permettent d'améliorer la qualité du corps enseignant. Ils doivent aussi garantir que ces stratégies bénéficient de moyens suffisants.

La qualité doit devenir un objectif stratégique des plans d'éducation

On ne surmontera pas la crise mondiale de l'apprentissage sans des politiques garantissant aux défavorisés un meilleur apprentissage. Sur les 40 plans d'éducation nationaux examinés pour le présent *Rapport*, 26 mentionnent l'amélioration des résultats de l'apprentissage parmi leurs objectifs stratégiques. Si les plans de ces 40 pays prennent tous en compte, à des degrés divers, les besoins des groupes défavorisés, l'apprentissage n'y est souvent appréhendé que comme un sous-produit de l'élargissement de l'accès.

Pour améliorer l'apprentissage pour tous, les plans d'éducation nationaux doivent renforcer la gestion et la qualité du corps enseignant. Seuls 17 plans sur 40 comportent des stratégies d'amélioration des programmes de formation, et seuls 16 d'entre eux prévoient une formation continue pour les formateurs.

Ils sont encore moins nombreux à reconnaître explicitement qu'un enseignement de meilleure qualité favorise la réussite des élèves. Au Kenya, la formation continue vise à donner un coup de fouet à l'apprentissage des élèves issus du primaire dans les districts les moins performants. L'Afrique du Sud et le Sri Lanka lient le recrutement des enseignants à l'amélioration de la qualité et de l'apprentissage.

Les gouvernements doivent trouver les mesures incitatives qui permettent d'attirer et de retenir les meilleurs enseignants. Sur les 40 plans examinés, 10 comportent des réformes destinées à relever les salaires et 18 mettent l'accent sur l'amélioration des carrières et des possibilités de promotion des enseignants.

Seuls quelques-uns de ces plans axent la réforme des enseignants sur l'amélioration de l'apprentissage pour les défavorisés, consistant, pour l'essentiel, à attirer les enseignants vers les zones désavantagées. Sur les 28 plans visant à envoyer les enseignants vers des zones difficiles, 22 prévoient des mesures incitatives, telles que logement de fonction ou complément de salaire. Dans 14 pays, les plans d'éducation comportent des incitations destinées à promouvoir les affectations dans les zones rurales, et huit pays, dont l'Afghanistan, encouragent activement les enseignantes. Le plan cambodgien se distingue par ses stratégies de recrutement au sein des zones cibles et des groupes ethniques, et le déploiement des personnels ainsi recrutés là où les besoins se font le

plus sentir. Dans les zones isolées, où les effectifs sont souvent faibles, il faut parfois enseigner simultanément à plusieurs groupes d'âge. Le Cambodge, le Kenya et la Papouasie-Nouvelle-Guinée ont des programmes de formation à l'enseignement dans les classes à niveaux multiples.

Rares sont les plans soulignant la nécessité d'apporter un soutien aux élèves en difficulté. Le plan du Guyana fait exception en mettant la priorité sur le renforcement des capacités des enseignants à dispenser des programmes personnalisés.

Les plans doivent être dotés de moyens suffisants pour être suivis d'effets. Or, seuls 16 des 40 documents examinés comportaient un budget ventilé. Les politiques visant à améliorer la qualité de l'éducation ne bénéficient pas toutes du même poids budgétaire : plus du cinquième du budget leur est consacré en Papouasie-Nouvelle-Guinée, mais pas plus de 5% en Palestine, par exemple. Rares sont cependant les plans qui prévoient des dépenses en faveur des défavorisés.

Les politiques ne sont efficaces que lorsque ceux qui sont chargés de les mettre en œuvre participent à leur élaboration. Or, selon une enquête menée dans 10 pays, seuls 23% des enseignants estimaient avoir une influence sur les politiques et les pratiques. En raison de leur audience, les syndicats d'enseignants sont des partenaires clés pour les gouvernements. Dans certains pays, leur implication a permis d'améliorer les politiques de soutien aux groupes défavorisés. Dans l'État plurinational de Bolivie, par exemple, les syndicats ont mené campagne et ont finalement obtenu que les droits des autochtones soient garantis par la constitution.

De manière générale, enseignants et syndicats peuvent contribuer à ce que les politiques soient efficaces. Il est donc important de les associer dès le départ à l'élaboration des stratégies visant à surmonter les déficits d'apprentissage.

Obtenir suffisamment d'enseignants dans les salles de classe

Dans beaucoup de pays figurant parmi les plus pauvres, la qualité de l'éducation est freinée par la pénurie d'enseignants, qui provoque fréquemment une surcharge des effectifs dans les petites classes et les zones les plus démunies. Les besoins en matière de recrutement sont déterminés par les déficits courants, la démographie, l'évolution de la scolarisation et le nombre d'enfants non scolarisés. Selon les analyses effectuées par l'Institut de statistique de l'UNESCO, il faudra recruter 5,2 millions d'enseignants entre 2011 et 2015 – en incluant les remplacements et les créations de poste – si l'on veut avoir suffisamment d'enseignants pour réaliser l'enseignement primaire universel (EPU). Cela équivaut à plus d'un million de recrutements annuels, soit environ 5% des effectifs actuels des enseignants du primaire.

La plupart des programmes de formation initiale des enseignants ont une durée minimale de deux ans. Compte tenu que 57 millions d'enfants ne sont toujours pas scolarisés, il y a peu de chances que les pays qui manquent d'enseignants puissent réaliser l'EPU d'ici la date butoir de l'Éducation pour tous, fixée à 2015. Il n'en reste pas moins que les pays devraient préparer dès maintenant les plans qui leur permettront de rattraper leur retard. Si le délai était prolongé jusqu'en 2020, au vu des prévisions de croissance de la scolarisation, il faudrait recruter 13,1 millions d'enseignants en neuf ans. S'il était prolongé jusqu'en 2030, ce sont 20,6 millions d'enseignants qu'il conviendrait de recruter en 19 ans.

Parmi les enseignants nécessaires pour la période 2011-2015, 3,7 millions iront remplacer ceux qui partent à la retraite, changent d'activité ou quittent l'enseignement pour cause de maladie ou de décès. Le reste, soit 1,6 million d'enseignants, représente les postes à créer pour combler les déficits, répondre aux progrès de la scolarisation et assurer une éducation de qualité en veillant à ce qu'il n'y ait pas plus de 40 élèves par classe. Ce sont donc environ 400 000 enseignants supplémentaires qu'il faut recruter chaque année pour disposer des effectifs indispensables d'ici à 2015.

En Bolivie, les syndicats d'enseignants ont mené campagne pour que les droits des autochtones soient garantis par la constitution

L'Afrique subsaharienne représente 58% de besoins en enseignants du primaire supplémentaires, soit environ 225 000 recrutements par an entre 2011 et 2015. Or, au cours de la décennie passée, leur nombre n'a progressé, en moyenne, que de 102 000 enseignants par an.

C'est au Nigéria que le retard est le plus grand, et de loin : les besoins sont de 212 000 enseignants dans le primaire entre 2011 et 2015, soit 13% du total mondial. Sur les 10 pays qui ont le plus besoin d'augmenter leurs effectifs dans le primaire, tous sauf un – le Pakistan – sont situés en Afrique subsaharienne.

Le défi, en matière de recrutement d'enseignants, s'accroît lorsqu'on y ajoute les besoins de recrutement pour le premier cycle de l'enseignement secondaire. Scolariser tous les élèves dans le premier cycle de l'enseignement secondaire d'ici à 2030 exige 5,1 millions d'enseignants supplémentaires, soit 268 000 recrutements annuels. L'Afrique subsaharienne représente la moitié des besoins de recrutement pour le premier cycle du secondaire pour cette période.

29 pays ne combleront pas le déficit d'enseignants du primaire d'ici à 2030

Il y a peu de chances que les pays qui présentent les déficits les plus lourds puissent recruter les effectifs nécessaires d'ici à 2015. Sur les 93 pays qui doivent recruter davantage d'enseignants du primaire d'ici à 2015, 37 seulement peuvent combler leurs lacunes, et 29 n'en seront même pas capables d'ici à 2030. D'ici à cette date, 148 pays auront besoin d'enseignants supplémentaires pour le premier cycle du secondaire d'ici à 2015 et 29 pays n'auront pas comblé cette pénurie d'ici à 2030.

Pour combler le déficit d'enseignants d'ici à 2015, certains pays devront accélérer la progression de leurs effectifs. L'Ouganda et le Rwanda ont besoin d'augmenter leurs recrutements de 6%, en moyenne, contre une croissance moyenne actuelle de 3% par an. Au Malawi, le nombre d'enseignants ne progresse que de 1% par an, ce qui est loin de suffire pour faire baisser les taux d'encadrement de 76 élèves à 40 élèves par enseignant. Pour que le Malawi atteigne l'objectif d'enseignement primaire universel fixé à 2015, ses effectifs doivent croître de 15% par an entre 2011 et 2015.

Il ne suffit pas de recruter des enseignants, il faut en outre les former. De nombreux pays, notamment en Afrique subsaharienne, devront aussi former les enseignants existants. Le Mali, par exemple, a recruté des enseignants au rythme annuel de 9% au cours des dix dernières années, ce qui a permis une baisse des taux d'encadrement, passés de 62 élèves par enseignant en 1999 à 48 élèves par enseignant en 2011. Mais beaucoup d'entre eux sont sans qualification. Il en résulte qu'au Mali, le nombre d'élèves par enseignant formé, soit 92 élèves, est l'un des plus élevés du monde. Si la tendance passée en matière de recrutement d'enseignants formés se poursuit, le Mali n'atteindra pas un taux d'encadrement de 40 élèves par enseignant formé d'ici à 2030.

De nombreux pays pauvres ne parviendront pas à combler le déficit d'enseignants, pour la bonne et simple raison qu'il n'y a pas assez de diplômés du second cycle de l'enseignement secondaire, qualification minimale requise pour les stagiaires de l'enseignement primaire. Dans huit pays d'Afrique subsaharienne sur 14, il faudrait pouvoir attirer vers la profession enseignante au moins 5% de l'ensemble des diplômés du second cycle de l'enseignement secondaire en 2020 pour combler le manque d'enseignants, et jusqu'à près de 25% au Niger. Par comparaison, dans les pays à moyen revenu, à peine plus de 3% de la population active ayant au moins un niveau d'éducation secondaire sont employés comme enseignants du primaire.

Les pays qui comptent beaucoup d'enseignants sans qualification doivent trouver les moyens de les former. Dans 10 des 27 pays pour lesquels ces données sont disponibles, ce défi est supérieur à celui que pose le recrutement et la formation de nouveaux enseignants. Au Bénin, en 2011, 47% des enseignants étaient qualifiés. Ce pays n'a besoin d'accroître ses effectifs que de 1,4% par an pour parvenir à l'EPU d'ici à 2020, mais le nombre d'enseignants en exercice ayant besoin d'être formés devrait progresser de près de 9% par an, un chiffre bien supérieur au taux de croissance annuel moyen des enseignants qualifiés du Bénin, qui ne dépasse pas 6% depuis 1999.

La pénurie d'enseignants formés risque d'être plus durement ressentie dans les zones défavorisées. Dans l'État septentrional du Kano, l'une des zones les plus pauvres du Nigéria, les taux d'encadrement étaient supérieurs à 100 en 2009-2010, et l'on comptait au moins 150 élèves par enseignant qualifié dans les 25% d'établissements les plus défavorisés.

Dans les régions reculées, les enfants scolarisés dans les petites classes sont souvent doublement désavantagés. En Éthiopie, par exemple, où 48% des enseignants sont qualifiés, seuls 20% environ de ceux qui enseignent de la 1re à la 4e année étaient formés en 2010, contre 83% de ceux qui enseignent de la 5e à la 8e année.

Les pays qui ont besoin d'enseignants supplémentaires devront accroître leurs budgets globaux pour financer leurs salaires. Selon les analyses récentes effectuées par l'Institut de statistique de l'UNESCO pour le présent *Rapport*, l'Afrique subsaharienne devra, compte tenu des prévisions de croissance économique, débourser chaque année 4 milliards de dollars EU pour payer les salaires des nouveaux enseignants du primaire qu'il lui faut recruter pour réaliser l'EPU d'ici à 2020. Cela équivaut à 19% du budget d'éducation de la région en 2011. Le Nigéria représente à lui seul les deux cinquièmes des besoins financiers.

Ces besoins peuvent sembler considérables, mais la plupart des pays devraient pouvoir y faire face si leurs économies connaissent la croissance prévue, et s'ils affectent une plus large part de leur PIB à l'éducation tout en maintenant le cap des 3% dévolus à l'enseignement primaire. En moyenne, les pays d'Afrique subsaharienne devront augmenter la part de leurs budgets consacrée à l'éducation de 12% à 14% en 2011 pour résoudre le problème de la pénurie d'enseignants d'ici à 2020.

Le défi financier est inévitablement plus grand quand on y ajoute le premier cycle de l'enseignement secondaire. En Afrique subsaharienne, le recrutement d'un nombre suffisant d'enseignants pour que tous les élèves soient scolarisés dans ce niveau d'ici à 2030

exige d'augmenter le budget annuel de l'éducation de 9,5 milliards de dollars EU.

Si de nombreux pays devraient pouvoir assurer sur leurs budgets nationaux le recrutement et le financement des enseignants du primaire supplémentaires, il leur faudra aussi financer les efforts de formation, ainsi que la construction d'écoles et l'achat de matériels d'apprentissage, qui sont nécessaires à une éducation de qualité. L'augmentation des effectifs d'enseignants dans le premier cycle de l'enseignement secondaire constituera une charge supplémentaire pour les budgets nationaux. Certains pays les plus pauvres risquent donc fort d'être confrontés à un déficit de financement important, appelant un soutien des donateurs. Ces besoins risquent d'être encore plus grands si l'on tient compte du coût de l'élargissement des programmes de formation des enseignants.

Or, entre 2008 et 2011, les donateurs n'ont consacré que 189 millions de dollars EU par an, en moyenne, au financement des programmes de formation initiale et continue des enseignants, l'équivalent de 2 % du budget de l'aide à l'éducation. Alors que ce sont les pays d'Afrique subsaharienne qui présentent les besoins les plus criants, on trouve parmi les principaux bénéficiaires de cette aide des pays à moyen revenu plus aisés comme le Brésil, la Chine ou l'Indonésie.

Quatre stratégies pour recruter les meilleurs enseignants

Les décideurs doivent donner aux enseignants toutes les chances de mettre leur motivation, leur énergie, leurs connaissances et leurs compétences au service de l'apprentissage pour tous. Ce chapitre décrit les quatre stratégies que les gouvernements doivent adopter pour attirer et retenir les meilleurs enseignants, améliorer leur formation, les déployer de façon plus équitable et les encourager par des salaires adéquats et des plans de carrière attractifs. Il met aussi en lumière les domaines de gouvernance des enseignants qu'il convient de consolider pour recueillir les fruits de ces quatre stratégies.

Stratégie 1 - Attirer les meilleurs enseignants

J'ai choisi le métier d'enseignant parce que je pense que l'éducation a le pouvoir de transformer la société où nous vivons. Ce qui me motive pour devenir une bonne enseignante, c'est d'être un agent actif de ce changement qui est indispensable pour que mon pays combatte la discrimination, l'injustice, le racisme, la corruption et la pauvreté.

– Ana, enseignante à Lima, Pérou

Pour recruter de bons enseignants, la première chose à faire est d'attirer les meilleurs et les plus motivés. Beaucoup de ceux qui décident de devenir enseignants sont portés par la satisfaction d'aider les élèves à apprendre, à réaliser les potentialités qui sont en eux et à devenir des citoyens sûrs d'eux-mêmes et responsables.

Avoir envie d'enseigner ne suffit pas. Ceux qui vont entrer dans ce métier doivent avoir eux-mêmes reçu une éducation satisfaisante. Il faut au minimum qu'ils aient terminé des études secondaires de bonne qualité et bien adaptées, de telle sorte qu'ils aient une bonne connaissance des matières qu'ils vont enseigner et soient en mesure d'acquérir les aptitudes nécessaires à l'enseignement.

Néanmoins, l'enseignement n'est pas toujours ce qui attire les meilleurs candidats. Dans certains pays, on le considère comme un emploi de second ordre destiné à ceux qui n'ont pas assez bien réussi leurs études pour embrasser des carrières plus prestigieuses, comme la médecine ou le métier d'ingénieur. Le niveau de qualification demandé pour entrer dans l'enseignement est un indicateur du statut professionnel du secteur. Pour améliorer ce statut et attirer des candidats de valeur, par exemple, l'Égypte a relevé le niveau de ses exigences en demandant un excellent niveau d'études secondaires, ainsi qu'une appréciation favorable lors des entretiens. Une fois choisis, les candidats doivent également passer un examen d'entrée permettant de vérifier s'ils ont bien le profil d'un bon enseignant.

Les donateurs ont consacré seulement 189 millions de dollars EU annuels à la formation des enseignants

Pour obtenir une éducation de bonne qualité et inclusive, un facteur important consiste à s'assurer qu'il y a suffisamment de femmes parmi les enseignants et que ces derniers sont d'origines très diversifiées. Pour améliorer la diversité du corps enseignant, il faudra peut-être faire preuve de souplesse en ce qui concerne les qualifications requises. Au Soudan du Sud, les femmes représentent environ 65 % de la population d'après-guerre, mais moins de 10 % des enseignants. Afin d'augmenter la proportion d'enseignantes, des incitations financières et matérielles ont été octroyées pour permettre à plus de 4 500 jeunes filles de terminer leurs études secondaires et aux stagiaires d'entrer ensuite dans l'enseignement.

En recrutant les enseignants dans des groupes sous-représentés pour qu'ils travaillent dans leurs propres communautés, on procure aux enfants des enseignants familiers avec leur culture et leur langue. Une certaine flexibilité quant aux exigences de recrutement peut aider à augmenter le nombre des candidats issus des groupes ethniques minoritaires. Au Cambodge, où les enseignants en formation sont censés avoir achevé 12 ans d'études, des dispenses

sont accordées dans les régions isolées où il n'existe pas d'enseignement secondaire du second degré, ce qui assure une plus grande réserve d'enseignants appartenant aux minorités ethniques.

Stratégie 2 - Améliorer la formation des enseignants pour que tous les enfants puissent apprendre

La formation initiale des enseignants doit leur apporter les aptitudes nécessaires à l'enseignement – surtout s'agissant des élèves défavorisés et des petites classes – et assurer les bases d'une formation continue. Mais cette formation initiale ne réussit pas toujours à préparer les enseignants à dispenser une éducation de bonne qualité et équitable.

Les enseignants en formation doivent avoir une bonne connaissance des matières qu'ils auront à enseigner. Dans les pays à faible revenu, cependant, les enseignants s'engagent souvent dans ce métier sans disposer des connaissances de base parce qu'ils n'ont reçu qu'une éducation médiocre. Lors d'une enquête menée en 2010 dans les écoles primaires du Kenya, les enseignants de 6e année ont obtenu des scores de 60% seulement aux tests prévus pour leurs élèves. Il est donc essentiel que les programmes de formation des enseignants s'assurent en premier lieu que tous vont acquérir une bonne connaissance des matières qu'ils auront à enseigner.

Les centres de formation n'ont pas toujours le temps de mettre à jour des connaissances insuffisantes, en partie du fait d'exigences curriculaires concurrentes. Au Kenya, les enseignants en formation sont tenus d'assimiler jusqu'à dix matières différentes tout en participant à la pratique de l'enseignement en première année. Ceci ne laisse guère de temps pour combler les lacunes. Pour résoudre ce problème, le Ghana impose aux stagiaires, en première année, un examen portant sur leurs connaissances disciplinaires.

En Turquie, un stage initial portant sur l'égalité entre les sexes a profondément modifié les attitudes des enseignantes

Les enseignants n'ont pas seulement besoin d'une solide connaissance des contenus qu'ils enseignent, ils doivent aussi se former sur la manière d'enseigner, notamment dans les petites classes. Or, c'est une formation qu'ils reçoivent rarement. Au Mali, peu d'enseignants étaient capables d'enseigner la lecture à leurs élèves : ils n'avaient pas été convenablement formés à l'utilisation des méthodes pédagogiques, et ne s'intéressaient pas assez à soutenir les efforts individuels des élèves. C'est sans nul doute une des principales raisons de ce qu'au Mali, près de la moitié des élèves étaient incapables de lire un mot de leur propre langue à la fin de la 2e année. Par ailleurs, les enseignants sont rarement formés à la réalité des classes multilingues. Au Sénégal, par exemple, seuls 8% des stagiaires reconnaissaient être à l'aise pour enseigner la lecture dans les langues locales.

En raison d'une formation inadaptée, y compris l'importance excessive donnée à la théorie plutôt qu'à la pratique, beaucoup des enseignants nouvellement qualifiés ne sont pas sûrs de posséder les aptitudes nécessaires pour prendre en mains, dans les classes ordinaires, les élèves ayant de plus grands besoins, y compris ceux qui souffrent de handicaps physiques ou intellectuels. Pour répondre à cette nécessité, les enseignants au Viet Nam formulent des plans individuels d'éducation pour tous les apprenants, en élaborant et en adaptant des activités selon les différents besoins, et en mesurant les résultats chez les enfants ayant des besoins spéciaux.

La formation doit aussi préparer les enseignants à travailler dans les écoles isolées ou manquant de ressources, où il leur faut parfois enseigner dans une même classe à des élèves de niveaux, d'âges et de capacités différents. Dans certains pays d'Afrique subsaharienne, comme le Burkina Faso, le Mali, le Niger, le Sénégal et le Togo, au moins 10% des enfants fréquentent ce genre de classes. Au Sri Lanka, un projet modeste a formé des enseignants à concevoir des plans de cours et des tâches adaptées aux différents niveaux pour les classes combinant la 4e et la 5e année. Les résultats ont montré que cette formule avait des effets positifs sur les résultats en mathématiques.

Les pays où les résultats sont d'un niveau élevé demandent aux stagiaires de recevoir une formation pratique en classe avant d'enseigner. C'est particulièrement important pour les enseignants des classes qui manquent de ressources et accueillent des élèves divers, mais cela se réalise rarement. Au Pakistan, les stagiaires passent seulement 10% de leur emploi du temps dans les classes. Pour répondre à ce besoin, le programme de formation proposé par une ONG au Malawi comporte une année entière de pratique de l'enseignement dans les zones rurales. Quelque 72% des participants reconnaissaient que cette partie de leur formation était ce qui les préparait le mieux à enseigner en zone rurale. En outre, 80% d'entre eux y apprenaient à mieux aider les élèves qui en avaient besoin, alors que dans les centres de formation gouvernementaux, ils n'étaient que 14% dans ce cas.

Les enseignants doivent aussi être formés à comprendre quelle influence les comportements liés au genre peuvent avoir sur les résultats. En Turquie, un stage initial d'un trimestre portant sur l'égalité entre les sexes a profondément modifié les attitudes des enseignantes et leur prise de conscience de ces problèmes.

Tous les enseignants ont besoin d'être accompagnés une fois qu'ils sont entrés en exercice, pour apprendre à réfléchir à leur pratique enseignante, à rester motivés et à s'adapter au changement, par exemple à de nouveaux programmes ou à une autre langue d'enseignement. Cette formation continue peut aussi leur apporter des idées nouvelles sur la manière d'aider les élèves faibles. On constate généralement que les enseignants ayant bénéficié d'une formation continue enseignent mieux que ceux qui n'en ont pas eu, même si cela dépend de l'orientation et de la qualité de cette formation.

La formation continue est même plus importante pour les enseignants qui n'ont pas eu, ou n'ont que peu de formation initiale, ou dont la formation ne les a pas suffisamment exposés à la réalité de la classe. Au Bénin, beaucoup d'enseignants sont recrutés par les communautés locales ou comme contractuels sans avoir reçu la moindre formation initiale. Un programme créé en 2007 leur offre trois années de formation pour les doter de qualifications équivalentes à celle des enseignants fonctionnaires.

Les enseignants des zones de conflit sont de ceux qui ont le plus grand besoin d'une stratégie cohérente pour améliorer leurs compétences. Dans les camps de réfugiés de Dadaab, au nord du Kenya, 90% des enseignants sont recrutés parmi les réfugiés, et 20% seulement sont qualifiés. Les enseignants réfugiés ne peuvent pas accéder aux établissements d'enseignement supérieur du Kenya, et il faut donc leur proposer des solutions alternatives. Une stratégie de gestion et de développement pour 2013-2015 a pour objectif de leur apporter une formation, comprenant un entraînement pratique en classe. Cette stratégie recommande également des options de qualification et de certification pour les enseignants qui répondent aux exigences minimales pour entrer dans l'enseignement supérieur, ainsi que des options pour la majorité qui n'y répondent pas.

La formation continue peut de plus combler les lacunes de la formation initiale quant à la qualité et à la pertinence, mais elle parvient rarement à encourager l'acquisition des compétences nécessaires pour répondre aux besoins particuliers des élèves, surtout dans les petites classes. Au Libéria, une évaluation des compétences en lecture dans les petites classes a montré qu'environ un tiers des élèves de 2e année étaient incapables de lire un seul mot. Aussi, le Ministère de l'éducation a-t-il lancé en 2008 un nouveau programme comprenant une formation et un soutien des enseignants, des plans de cours structurés, des matériels pédagogiques, et des livres que les enfants peuvent emporter à la maison. Les enseignants ont participé à un stage intensif d'une semaine portant sur l'enseignement de la lecture dans les petites classes et sur l'utilisation de l'évaluation formative et diagnostique pour repérer et aider les élèves faibles. Une aide en classe fut ensuite apportée pendant deux ans par des conseillers qualifiés. Les élèves concernés ont amélioré leurs scores de compréhension à la lecture de 130%, contre 33% chez les non-participants.

Dans beaucoup de pays à faible revenu, l'enseignement se borne à des méthodes traditionnelles comme les cours magistraux, l'apprentissage machinal et la répétition, au lieu d'encourager des compétences transférables comme la réflexion critique. Au Kenya, un programme de développement des enseignants dans les écoles a montré que la formation peut aider les enseignants à adopter des méthodes centrées sur l'apprenant. Ce programme, comprenant une autoformation à partir de matériels d'apprentissage à distance et un tutorat apporté dans les centres de ressources, a permis à l'enseignement de devenir plus interactif, en améliorant l'utilisation des plans de cours et des ressources.

Le rôle clé joué par les formateurs dans la transmission des compétences est souvent l'aspect le plus négligé des systèmes de formation des enseignants, surtout dans les pays en développement. De nombreux formateurs mettent trop rarement les pieds dans les classes pour se rendre compte des difficultés que les futurs enseignants devront affronter. L'analyse de six pays subsahariens a montré que les formateurs appelés à former à l'enseignement de la lecture étaient peu au fait des approches existantes dans ce domaine.

Les réformes ayant pour objet d'aider les élèves défavorisés devraient s'assurer que les formateurs ont été eux-mêmes formés à équiper les enseignants pour cela. Au Viet Nam, beaucoup des formateurs n'avaient qu'une faible idée de la manière de traiter la diversité, jusqu'à ce qu'une formation soit donnée aux formateurs des universités et des instituts pour qu'ils servent d'experts de l'éducation inclusive dans les formations initiales.

Non seulement la qualité de la formation des enseignants est souvent insuffisante, mais beaucoup de centres de formation n'ont pas la capacité nécessaire pour recevoir les grands nombres de postulants qui ont besoin de formation, et l'augmenter coûterait cher. Utiliser les technologies pour former à distance est une des solutions qui permettrait d'atteindre un plus grand nombre de candidats. Les programmes de formation à distance doivent être de bonne qualité, et complétés par des tutorats et des entretiens en face-à-face pour les stades essentiels.

L'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) pour la formation



des enseignants à distance est dictée par les infrastructures et les ressources, ainsi que par les besoins des publics concernés. En Afrique du Sud, où les enquêtes ont révélé que seulement 1 % des enseignants disposaient d'un accès régulier à l'Internet, mais que la grande majorité avait accès au téléphone portable, un programme de formation des enseignants complète la formation par écrit à distance, grâce à l'envoi de messages textuels. Au Malawi, des lecteurs de DVD à piles et des DVD interactifs sont utilisés pour aider à la formation.

Les programmes de formation des enseignants à distance permettraient d'atteindre un plus grand nombre de futurs enseignants de manière moins coûteuse que les établissements de formation. On a estimé que les coûts ne représenteraient qu'entre le tiers et les deux tiers des programmes traditionnels.

Stratégie 3 - Disposer d'enseignants là où ils sont le plus nécessaires

Les enseignants, on peut le comprendre, ne sont guère enclins à travailler dans des zones défavorisées, dépourvues d'infrastructures de base comme l'électricité, un logement décent ou l'accès aux services de santé. Il est rare de voir les meilleurs éléments enseigner dans les zones reculées, rurales, démunies ou dangereuses, si bien que les perspectives d'apprentissage des enfants déjà désavantagés vivant dans ces zones sont encore amoindries par des classes plus chargées, la fréquente rotation des enseignants et le manque de personnels qualifiés.

Au Jonglei, au Soudan du Sud, les taux d'encadrement atteignent 145 élèves par enseignant

Bien que les gouvernements soient tenus d'élaborer des stratégies assurant une affectation équitable des enseignants, ils s'en acquittent rarement. Au Yémen, les écoles de 500 élèves comptent entre quatre et 27 enseignants. Au Soudan du Sud, les taux d'encadrement varient, en moyenne, de 51 élèves par enseignant dans l'Équatoria central à 145 élèves par enseignant au Jonglei.

Cette inégalité explique notamment pourquoi certains enfants quittent l'école avant même d'avoir appris les bases. Au Bangladesh, 60 % des élèves seulement atteignent la dernière année de la scolarité primaire dans les sous-districts où ils sont 75 par enseignant ; les trois quarts y parviennent là où ils sont 30 par enseignant.

Cette répartition inégale des enseignants est influencée par quatre grands facteurs :

Le préjugé pro-urbain : les enseignants sont rebutés par la médiocrité des infrastructures dans les zones rurales. Au Swaziland, par exemple, la majorité des enseignants des écoles rurales isolées sont novices et inexpérimentés ou ne sont pas suffisamment formés.

L'origine ethnique et la langue : du fait que les membres des minorités ethniques ont fait moins d'études, ils sont moins nombreux à postuler pour devenir enseignants. En Inde, les États ne parviennent à respecter les quotas de caste quand ils recrutent des enseignants qu'en embauchant des personnels moins qualifiés.

Le genre : les femmes sont moins susceptibles que les hommes de travailler dans les zones défavorisées. Au Rwanda, les femmes ne représentent que 10 % des enseignants du primaire dans le district de Burera, alors qu'elles occupent 67 % des postes dans le district plus fortuné de Gisagara.

Les matières : dans les établissements secondaires, en particulier, il y a pénurie d'enseignants dans certaines matières. En Indonésie, par exemple, il y a trop d'enseignants en religion dans le premier cycle du secondaire, alors qu'on manque d'enseignants pour l'informatique.

Soucieux de rééquilibrer la distribution nationale, certains gouvernements envoient des enseignants vers les zones défavorisées. En République de Corée, si les élèves obtiennent des résultats meilleurs et plus équitables, c'est, entre autres, parce que les groupes désavantagés y bénéficient d'un meilleur accès à des enseignants plus qualifiés et plus expérimentés. Plus des trois quarts des enseignants des villages sont au moins titulaires du baccalauréat, contre 32 % dans les grandes villes, et 45 % d'entre eux ont plus de 20 ans d'ancienneté, contre 30 % dans les grandes villes. Les enseignants affectés dans les écoles défavorisées bénéficient d'incitations telles qu'une indemnité supplémentaire, des classes et un temps d'enseignement réduits, la possibilité de choisir leur prochaine affectation après avoir enseigné en zone difficile et de meilleures perspectives d'évolution de carrière.

Ces mesures incitatives sont un moyen d'encourager les enseignants à accepter une affectation difficile. La sécurité du logement est particulièrement importante pour encourager les femmes à enseigner en zone rurale, comme au Bangladesh. La Gambie a introduit une indemnité de 30 % à 40 % de leur salaire de base pour les postes situés dans les zones reculées : dès 2007, 24 % des enseignants avaient sollicité leur transfert vers des établissements difficiles.

Un autre moyen consiste à recruter les enseignants au sein des communautés. Au Lesotho, les comités de gestion scolaire ont la possibilité de recruter localement les enseignants, qui postulent

directement auprès des établissements. Il en résulte que la différence est relativement faible entre les taux d'encadrement des zones rurales et ceux des zones urbaines.

Certains pays ouvrent de nouvelles voies d'accès à l'enseignement afin d'attirer les professionnels très qualifiés maîtrisant parfaitement leur discipline. Citons, à cet égard, les programmes Teach for All, mis en œuvre dans une série de pays, qui recrutent des diplômés de haut niveau pour enseigner dans des écoles accueillant surtout des élèves défavorisés. Les évaluations du programme Teach for America suggèrent qu'après un peu de pratique, ces enseignants favorisent l'apprentissage des élèves, sous réserve qu'ils aient reçu un certain niveau de formation.

Stratégie 4 - Choisir des incitations susceptibles de retenir les meilleurs enseignants

Le salaire n'est que l'un des nombreux facteurs de motivation des enseignants, mais c'est l'un des premiers à prendre en considération pour attirer et retenir les meilleurs éléments. Une rémunération insuffisante risque de décourager les enseignants et de les inciter à quitter le métier. Dans le même temps, les salaires formant généralement la plus grande part des budgets de l'éducation, ils doivent être fixés à des niveaux réalistes si l'on veut pouvoir recruter les enseignants en nombre suffisants.

Les niveaux de salaire des enseignants pèsent sur la qualité de l'éducation. Dans 39 pays, une augmentation salariale de 15% introduite entre 1995 et 2005 a amélioré les performances des élèves dans des proportions allant de 6% à 8%. Néanmoins, dans certains pays, les enseignants touchent des salaires trop faibles pour permettre à leurs ménages de franchir le seuil de la pauvreté. Un enseignant qui est le principal soutien de sa famille, avec au moins quatre bouches à nourrir, doit percevoir un minimum de 10 dollars EU par jour pour la maintenir au-dessus du seuil de pauvreté, fixé à 2 dollars EU par personne et jour. Or, dans huit pays, les salaires moyens sont inférieurs à ce niveau. En République centrafricaine, en Guinée-Bissau et au Libéria, les enseignants ne touchent pas plus de 5 dollars EU en moyenne. Les salaires des enseignants sont également faibles en République démocratique du Congo, où les communautés sont souvent contraintes de fournir un complément. Les communautés trop pauvres pour le faire sont un peu plus désavantagées, car elles perdent les bons enseignants.

Dans certains pays, les enseignants sont en général obligés d'exercer un second emploi pour subvenir à leurs besoins quotidiens. Au Cambodge, où, en 2008, un salaire d'enseignant ne suffisait pas à couvrir le coût des denrées alimentaires de base, plus des deux tiers des enseignants étaient aussi employés ailleurs.

Les données nationales sont basées sur les salaires moyens, qui masquent les écarts entre les rémunérations des différents types de personnels : les salaires perçus par un enseignant en début de carrière, un enseignant non qualifié et un enseignant sous contrat temporaire sont souvent très nettement inférieurs à la moyenne. Au Malawi, ceux qui entrent dans la profession, ou n'ont pas les qualifications nécessaires pour progresser, perçoivent moins que le tiers des enseignants de la catégorie la plus élevée : en 2007-2008, leur salaire journalier ne dépassait pas 4 dollars EU.

Lorsque les enseignants touchent moins que d'autres professionnels employés dans des secteurs similaires, les meilleurs étudiants ont moins de chances de se tourner vers l'enseignement, et les enseignants risquent davantage de perdre leur motivation ou d'abandonner le métier. En Amérique latine, les enseignants touchent habituellement des salaires qui les placent au-dessus du seuil de pauvreté, mais ces salaires paraissent faibles comparés à ceux de professions exigeant des qualifications comparables. En 2007, les professionnels et techniciens présentant des caractéristiques similaires gagnaient 43% de plus que les enseignants des établissements préscolaires et primaires au Brésil, et 50% de plus au Pérou.

Dans huit pays, les salaires moyens des enseignants sont inférieurs à 10 dollars EU par jour

En Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest, les décideurs ont répondu à la nécessité d'étendre rapidement les systèmes éducatifs en recrutant des enseignants sous contrat temporaire, avec peu de formation formelle. Ces enseignants contractuels sont d'une manière générale payés beaucoup moins que les enseignants fonctionnaires ; certains sont embauchés directement par les communautés ou les écoles.

En Afrique de l'Ouest, dès le milieu des années 2000, les enseignants contractuels formaient la moitié du corps enseignant. À la fin de la décennie, dans certains de ces pays, le nombre des contractuels temporaires dépassait, et de loin, celui des fonctionnaires : ils représentaient près de 80% au Mali et au Niger et plus de 60% au Bénin et au Cameroun. Au Niger, les enseignants contractuels sont payés moitié moins que les enseignants fonctionnaires.

Dans certains pays, les gouvernements finissent par intégrer les enseignants sous contrat dans la fonction publique. Ainsi, au Bénin, les contractuels, soutenus par les syndicats d'enseignants, ont réclamé des conditions d'emploi plus stables et de meilleurs

salaires. En 2007, un décret gouvernemental a reversé en agents contractuels de l'État tous les enseignants présentant les qualifications requises. Ce faisant, malgré la hausse spectaculaire du pourcentage d'enseignants contractuels, le salaire moyen au Bénin a progressé de 45% entre 2006 et 2010 du fait de la convergence des salaires entre contractuels et permanents.

En Indonésie, où les enseignants contractuels représentaient, en 2010, plus du tiers des enseignants du primaire, les enseignants permanents percevaient jusqu'à 30 fois plus. Le gouvernement a assuré que les contractuels finiraient par rattraper les fonctionnaires, ce qui ne sera pas sans incidence sur le budget de l'éducation : accorder le statut de permanents à l'ensemble des contractuels entraînerait une hausse de 35% de la masse salariale dans le budget de l'éducation de base, ce qui la porterait à environ 9 milliards de dollars EU.

Lorsque ce sont les communautés qui rémunèrent les enseignants contractuels, les services offerts par ces derniers dépendent de la capacité des parents à mobiliser les financements, d'où des pressions financières considérables sur les communautés plus démunies. Dans certains cas, le gouvernement peut être amené à prendre sa part, qui vient s'ajouter au budget. À Madagascar, les enseignants communautaires, qui représentaient en 2005-2006 la moitié environ des effectifs, sont embauchés directement par les associations de parents et d'enseignants et perçoivent généralement des salaires inférieurs de moitié à ceux des enseignants réguliers. Depuis 2006, le gouvernement assume une part croissante des salaires des enseignants communautaires.

En République de Corée, un enseignant expérimenté peut percevoir plus du double du salaire d'un enseignant débutant

Si l'embauche de contractuels pour remédier à la pénurie d'enseignants peut apporter un remède à court terme, elle a cependant peu de chances d'améliorer durablement la qualité de l'éducation. Les pays fortement dépendants des enseignants contractuels, notamment en Afrique de l'Ouest, figurent parmi les plus mauvais élèves en termes d'accès éducatif et d'apprentissage.

Les salaires des enseignants – et leur taux de progression – dépendent habituellement des qualifications officielles, du degré de formation et des années d'expérience. Mais des structures salariales obéissant à ces critères n'aboutissent pas nécessairement à de meilleurs résultats scolaires. Lier la rémunération des enseignants à la performance des élèves est une approche qui peut s'avérer séduisante. Les données de l'enquête PISA recueillies dans 28 pays de l'OCDE le confirment : les pays où les salaires des enseignants sont ajustés en fonction des performances des élèves obtiennent de meilleurs scores en lecture, en mathématiques et en sciences. Mais l'examen plus poussé des données factuelles concernant la rémunération fondée sur la performance à travers le monde ne dégage pas d'avantages certains.

On trouve difficilement des façons fiables d'évaluer qui sont les enseignants les meilleurs et ceux qui créent le plus de valeur ajoutée, comme le montre l'expérience des États-Unis. La rémunération fondée sur la performance peut également s'accompagner d'effets secondaires indésirables sur l'enseignement et l'apprentissage. Au Portugal, elle a provoqué une compétition entre les enseignants d'une manière qui peut être préjudiciable pour les élèves les plus faibles. Au Mexique, de nombreux enseignants sont exclus de toute participation à ces programmes, au détriment de ceux qui exercent dans des écoles peu performantes. L'expérience brésilienne suggère que récompenser les écoles au moyen de primes collectives peut être un moyen plus efficace d'améliorer les résultats scolaires.

Dans les pays plus pauvres, la rémunération fondée sur la performance a rarement été tentée sur une grande échelle, mais l'expérience suggère qu'elle peut entraîner les enseignants à enseigner pour le test, plutôt qu'en vue de promouvoir plus globalement l'apprentissage. Lors d'une expérience menée dans les écoles primaires du Kenya, les enseignants étaient récompensés lorsque les élèves obtenaient de bons scores aux tests et pénalisés lorsqu'ils n'étaient pas présentés aux examens de fin d'année. Les scores aux tests et la participation aux examens ont augmenté, mais les notes n'ont pas progressé dans les matières qui n'étaient pas prises en compte dans le calcul des salaires.

Un moyen plus approprié de motiver les enseignants consiste à leur offrir des plans de carrière attractifs. Dans certains pays de l'OCDE, l'écart de salaire est faible entre un enseignant en début de carrière et un enseignant plus expérimenté, et il y a peu de perspectives d'avancement. En Angleterre, par exemple, un enseignant débutant gagne 32 000 dollars EU, tandis que l'enseignant le plus expérimenté ne perçoit, au mieux, que 15 000 dollars EU de plus. Par comparaison, la République de Corée possède une structure salariale nettement plus pentue : un débutant y touche le même salaire qu'en Angleterre, mais un enseignant expérimenté peut percevoir plus du double. En France, une gestion des carrières insuffisante et d'autres politiques enseignantes inadaptées contribuent à la médiocrité des apprentissages.

Dans de nombreux pays en développement, les structures de carrière des enseignants ne sont pas suffisamment liées à des possibilités de promotion

qui reconnaissent et récompensent leur efficacité. En 2010, le Ghana a entamé une révision de ses politiques de gestion et de développement des enseignants pour résoudre ce problème.

Renforcer la gouvernance des enseignants

Améliorer la gouvernance des enseignants est crucial pour réduire les désavantages dans l'apprentissage. Lorsque, par exemple, des journées entières sont perdues parce que les enseignants sont absents ou qu'ils se préoccupent davantage de donner des cours privés que d'enseigner dans les classes, cela peut nuire à l'apprentissage des enfants les plus pauvres. Il est essentiel de remonter à la source de ces problèmes pour trouver les stratégies aptes à les résoudre. Les établissements doivent avoir une direction solide, qui vérifie que les enseignants viennent à l'heure à l'école, assurent réellement leur semaine de travail et fournissent un soutien égal à tous les élèves. Les violences sexuelles dont certains enseignants se rendent coupables compromettent les chances de s'instruire des filles. Les stratégies de prévention de ces comportements délictueux, et la poursuite de leurs auteurs, exigent des efforts de sensibilisation et de soutien de la part des directeurs d'école, des enseignants et de leurs syndicats, ainsi que des communautés, si l'on veut protéger les filles.

Les enquêtes effectuées dans une série de pays pauvres au cours des dix dernières années révèlent l'ampleur de l'absentéisme : au milieu des années 2000, les taux d'absentéisme des enseignants allaient de 11% au Pérou à 27% en Ouganda. L'absentéisme exacerbe le problème posé par la pénurie d'enseignants. Au Kenya, où il manque en moyenne quatre enseignants par école primaire, 13% des enseignants étaient absents lors des visites aux écoles. L'absentéisme peut être particulièrement préjudiciable pour les élèves défavorisés. En Inde, les taux d'absentéisme varient de 15% au Maharashtra et de 17% au Gujarat – deux États plus fortunés – à 38% au Bihar et à 42% au Jharkhand, deux des États les plus pauvres.

L'absentéisme des enseignants est préjudiciable à l'apprentissage. En Indonésie, on estime qu'une hausse de 10% de l'absentéisme enseignant entraîne, en moyenne, une réduction de 7% des scores en mathématiques, et l'absentéisme risque d'abord de porter préjudice aux élèves plus faibles : le taux d'absence des enseignants était de 19% pour le quart des élèves les mieux notés en mathématiques, et de 22% pour le quart des élèves les plus mal notés.

Il arrive que les chefs d'établissement soient eux-mêmes absents, empêchant le contrôle efficace de la présence enseignante et témoignant de l'incapacité de


© Karel Prinsloo/ARETE/UNESCO

la direction à traiter ce problème. Selon une enquête effectuée en 2011 auprès des écoles ougandaises, 21% des chefs d'établissement en moyenne étaient absents le jour de la visite des écoles.

Les responsables politiques doivent comprendre les raisons de cet absentéisme. Dans certains pays, les enseignants s'absentent parce que leurs salaires sont beaucoup trop faibles, dans d'autres parce qu'ils ont de mauvaises conditions de travail. Au Malawi, où les enseignants touchent de maigres salaires qui leur sont souvent versés sporadiquement, un enseignant sur dix reconnaissait qu'il devait fréquemment s'absenter pour des raisons financières, devant aller, par exemple, toucher son salaire ou rembourser un prêt. Les taux élevés de VIH/sida ont des conséquences néfastes pour l'assiduité des enseignants. La Zambie a adopté des stratégies visant à améliorer les conditions de vie des enseignants séropositifs, comprenant un meilleur accès au traitement, la distribution de compléments alimentaires et le versement d'avances.

Un obstacle majeur à la qualité et à l'égalité de l'éducation est la violence sexuelle qui s'exerce dans les écoles. Selon une enquête menée au Malawi, près du cinquième des enseignants se disaient conscients de ce que certains de leurs collègues contraignaient ou forçaient les filles à avoir avec eux des relations sexuelles.

En Égypte, les enfants riches ont près de deux fois plus de chances de bénéficier de cours particuliers que les enfants plus pauvres

Les programmes et les politiques de lutte contre la discrimination et la violence sexuelles doivent protéger et autonomiser les filles, éradiquer les pratiques ancestrales, et démasquer et poursuivre les criminels. Les cadres juridiques et politiques offrant une protection générale aux enfants doivent être renforcés et médiatisés, et il convient de rappeler aux enseignants leurs rôles et responsabilités. Au Kenya, par exemple, une série de sanctions disciplinaires, allant jusqu'à la suspension et l'interdiction d'exercer, sont en place en cas de faute professionnelle ; la nouvelle réglementation prévoit la radiation en cas de condamnation pour infraction sexuelle à l'égard d'un élève.

Les actions de plaidoyer et de lobbying constituent une première étape importante vers l'adoption et la mise en œuvre de politiques de lutte contre les violences sexuelles. Au Malawi, un projet a ainsi obtenu la révision des codes de conduite et l'instauration de mécanismes d'alerte plus efficaces. Suite à la campagne de sensibilisation menée, le nombre d'enseignants indiquant qu'ils connaissaient les procédures de signalement des manquements avait augmenté de plus d'un tiers.

La collaboration directe avec les syndicats d'enseignants est un autre moyen d'obtenir un soutien en vue de poursuivre les contrevenants. Au Kenya, le Syndicat national des enseignants a travaillé avec la Teachers' Service Commission, le Ministère de l'éducation et le Département des enfants à la préparation d'un projet de loi visant à renforcer les procédures d'information sur les actes de violence commis par des enseignants et à empêcher que les enseignants condamnés soient simplement mutés dans d'autres établissements.

Les cours particuliers sont une autre conséquence de la mauvaise gouvernance des enseignants. Lorsqu'ils échappent à toute vérification ou contrôle, ces cours peuvent se faire au détriment des résultats scolaires, surtout pour les élèves les plus pauvres qui ne peuvent pas se les offrir. Les cours privés sont souvent le symptôme d'un dysfonctionnement des systèmes éducatifs, et d'une insuffisance des salaires obligeant l'enseignant à chercher un complément. Au Cambodge, les salaires sont maigres et la plupart du temps payés en retard. Cela explique notamment que 13 % des enseignants du primaire et 87 % des enseignants du secondaire donnent des cours particuliers. Les disparités s'en trouvent renforcées entre ceux qui peuvent s'acquitter de ces frais et les autres. Dans les zones urbaines, les élèves de 9e année bénéficiant de cours particuliers obtenaient 8,2 sur 10 en langue khmère contre 3,8 pour ceux qui n'en bénéficiaient pas.

En Égypte, la situation est devenue extrême, en raison à la fois d'une baisse de la qualité de l'éducation et de la nécessité pour les enseignants d'améliorer leurs faibles revenus. En 2011, on estimait le total des dépenses annuelles en cours privés à 2,4 milliards de dollars EU, soit 27 % des dépenses publiques d'éducation. Les cours particuliers occupent une part importante des dépenses d'éducation des ménages, une moyenne de 47 % dans les zones rurales et de 40 % dans les zones urbaines. Les enfants des ménages riches ont près de deux fois plus de chances de bénéficier de cours particuliers que les enfants plus pauvres. Il arrive que les enseignants dispensent ces cours particuliers à leurs propres élèves, et soient donc responsables de leurs résultats. Les élèves se plaignent de ce que leurs enseignants ne couvrent pas le programme pendant la journée d'école, les obligeant à prendre des cours particuliers pour le rattraper et pouvoir se présenter aux examens.

Il devrait au moins exister des stratégies empêchant les enseignants de dispenser des cours privés aux élèves auxquels ils font la classe. On garantirait ainsi que tous les élèves ont bien accès à l'intégralité des programmes, y compris ceux qui n'ont pas les moyens de bénéficier de ce soutien extérieur.

Les établissements privés pratiquant des prix modiques sont perçus par certains comme un moyen d'élargir l'accès à une éducation de meilleure qualité pour les enfants défavorisés lorsque les écoles gouvernementales sont défaillantes. Au Pakistan, un enfant scolarisé dans une école privée bon marché obtient de meilleurs résultats que la moyenne du tiers des élèves les mieux notés fréquentant une école gouvernementale. Néanmoins, même dans les établissements privés, de nombreux élèves ont du mal à acquérir les niveaux de compétence voulus. Selon une analyse effectuée par l'équipe du Rapport annuel sur l'éducation du Pakistan, 36 % des élèves de 5e année scolarisés dans le privé étaient incapables de lire une phrase en anglais, compétence qu'il est pourtant prévu d'acquérir dès la 2e année.

Si les écoles privées bon marché obtiennent parfois de meilleurs résultats, c'est en partie parce que les salaires inférieurs leur permettent de recruter davantage d'enseignants et de maintenir de faibles taux d'encadrement. Dans les écoles privées de certains quartiers de Nairobi, on compte 15 élèves par enseignant, contre 80 dans les écoles gouvernementales. Le faible effectif des classes permet aussi aux enseignants des établissements privés de s'occuper davantage des élèves. Dans l'Andhra Pradesh, en Inde, 82 % des enseignants corrigeaient régulièrement les exercices donnés aux élèves, contre seulement 40 % dans les écoles du gouvernement.

Les enseignants des écoles privées sont en général réputés pour travailler dans des conditions de plus

grande responsabilité. Selon une étude nationale représentative réalisée en Inde, seul un chef d'établissement, sur 3 000 écoles gouvernementales, aurait renvoyé un enseignant pour absence répétée. Par comparaison, 35 chefs d'établissements privés, sur les 600 étudiés, indiquaient avoir congédié des enseignants pour cette raison.

Les avantages présentés par les écoles privées bon marché ne signifient pas qu'elles soient par définition meilleures : leurs élèves sont souvent bien plus favorisés que ceux des écoles publiques. Dans l'Andhra Pradesh, plus de 70% des élèves scolarisés dans le public appartiennent aux 40% des ménages les plus pauvres, contre 26% dans les établissements privés. Un tiers environ des enseignants des écoles gouvernementales enseignent à des classes à niveaux multiples, contre 3% des enseignants des écoles privées.

Rien ne peut excuser que les élèves ne jouissent pas des conditions nécessaires pour apprendre : au bout du compte, il est crucial que tous les enfants, indépendamment de leur origine et du type d'établissement fréquenté, disposent des meilleurs enseignants pour leur offrir cette possibilité.

Des programmes et des évaluations pour un meilleur apprentissage

Pour permettre à tous les enfants de mieux apprendre, il faut que les enseignants soient soutenus par des stratégies, en matière de programmes et d'évaluations, qui puissent réduire les inégalités scolaires et offrir à tous les enfants et les jeunes la possibilité d'acquérir les compétences transférables qui leur sont nécessaires. Il s'agit de construire des bases solides en commençant tôt, en progressant au bon rythme, en permettant aux élèves désavantagés de rattraper leur retard, en répondant aux besoins linguistiques des minorités ethniques et en créant une culture de la lecture.

Doter tous les enfants des compétences fondamentales

Pour que les enfants réussissent à l'école, il faut les doter des compétences clés indispensables, comme la lecture ou le calcul. Sans elles, beaucoup d'enfants auront bien du mal à suivre en classe et à assimiler les programmes officiels, et les disparités d'apprentissage se creuseront, au détriment des enfants défavorisés.

La qualité de l'éducation préscolaire est d'une importance capitale pour les premières années d'apprentissage dans le primaire. Au Bangladesh, les élèves du primaire qui ont fréquenté un établissement préprimaire ont de meilleurs résultats, dans des domaines tels que la lecture, l'écriture et le calcul oral, que ceux qui n'ont jamais eu d'expérience préalable de l'école.

Les élèves de primaire doivent, dès les premières années, acquérir les bases en calcul, en lecture et en écriture qui leur permettront de comprendre ce qui leur est enseigné au cours des années suivantes. Or, il arrive qu'ils en soient empêchés par des programmes trop ambitieux. Au Viet Nam, les programmes sont axés sur l'acquisition des compétences de base, étroitement ajustés aux capacités des élèves et particulièrement soucieux des apprenants défavorisés. L'Inde applique au contraire des programmes très éloignés de ce que les enfants sont capables d'apprendre et de réaliser dans les délais impartis, ce qui contribue à creuser les écarts entre les élèves. Au Viet Nam, 86% des élèves de huit ans ont répondu correctement aux tests de niveau. En Inde, 90% des élèves de huit ans y sont parvenus. Mais lorsqu'on a demandé aux 14-15 ans de résoudre un problème écrit à deux étapes comportant des multiplications et des additions, 71% des enfants vietnamiens ont fourni la bonne réponse, contre 33% des élèves indiens.

Pour doter les enfants des minorités ethniques et linguistiques de solides compétences fondamentales, les écoles doivent enseigner dans une langue qu'ils comprennent. L'approche bilingue, combinant un enseignement continu dans la langue maternelle de l'enfant et l'introduction d'une seconde langue, peut améliorer les performances dans cette seconde langue comme dans d'autres matières. Pour aplanir durablement les disparités d'apprentissage, ces programmes bilingues doivent se poursuivre sur plusieurs années. Au Cameroun, les élèves dont la langue d'instruction est le kom, la langue locale, surpassaient nettement en lecture et en compréhension les élèves effectuant leur apprentissage uniquement en anglais. Les enfants instruits en kom réussissaient aussi deux fois mieux aux tests de mathématiques à la fin de la 3ᵉ année. Ces gains d'apprentissage n'étaient cependant pas préservés lorsque l'anglais redevenait la seule langue d'enseignement en 4ᵉ année. En Éthiopie, en revanche, les enfants des régions où l'enseignement dans la langue locale se poursuit dans le second cycle de l'école primaire ont obtenu de meilleurs résultats dans les matières enseignées en 8ᵉ année que les élèves qui n'avaient que l'anglais comme langue d'instruction.

La mise en œuvre des politiques linguistiques peut s'avérer difficile, surtout lorsque plusieurs groupes linguistiques cohabitent dans la même classe et que l'enseignant ne maîtrise pas la langue locale. Pour un enseignement bilingue efficace, les gouvernements doivent recruter et déployer des enseignants issus des groupes linguistiques minoritaires. Des programmes

de formation initiale et continue sont également nécessaires pour former les enseignants à enseigner dans les deux langues et à comprendre les besoins des élèves qui apprennent dans une seconde langue.

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans les petites classes et l'instruction bilingue ne s'avèrent efficaces que si les élèves ont accès à des matériels d'apprentissage inclusifs, adaptés à leur situation et rédigés dans une langue qui leur est familière. Les licences ouvertes et les nouvelles technologies améliorent la disponibilité des matériels d'apprentissage, y compris dans les langues locales. En Afrique du Sud, des matériels pédagogiques sous licence ouverte sont élaborés dans plusieurs langues africaines. La diffusion numérique multiplie le nombre des districts, des établissements et des enseignants qui ont accès aux ressources curriculaires.

Fournir des matériels de lecture adaptés peut toutefois ne pas suffire pour améliorer l'apprentissage des enfants : ces derniers, ainsi que leurs familles, doivent aussi être encouragés à les utiliser. Dans les communautés pauvres ou isolées, ayant peu d'accès aux médias imprimés, on peut améliorer l'apprentissage en fournissant des matériels et en favorisant l'exercice de la lecture. Le programme Literacy Boost de Save the Children s'emploie à promouvoir la lecture dans les petites classes des écoles gouvernementales, notamment en formant à l'enseignement des compétences clés de lecture et au contrôle des acquis des élèves. Les communautés sont elles aussi encouragées à soutenir l'apprentissage de la lecture. Les évaluations effectuées au Malawi, au Mozambique, au Népal et au Pakistan montrent toutes que les enfants des écoles de Literacy Boost réussissent mieux que les autres, avec en particulier une réduction du nombre de ceux dont les scores étaient nuls, ce qui suggère que le programme profite aux élèves faibles.

Une des raisons de cette réussite est le soutien apporté en dehors des heures de classe. Au Pakistan, les enfants ayant participé aux ateliers de lecture organisés par des bénévoles après les cours ont une lecture plus fluide et plus précise, tant en pachto qu'en ourdou, que leurs camarades des mêmes écoles. Au Malawi, les élèves dont les parents avaient été formés pour soutenir leurs enfants en lecture avaient une meilleure connaissance du vocabulaire.

En Inde, l'emploi de bénévoles communautaires formés a contribué à améliorer l'apprentissage

Pour augmenter les chances des élèves des milieux marginalisés, les programmes scolaires doivent s'attaquer aux problèmes d'inclusion. Là où ont été conçus des programmes soucieux d'égalité entre les sexes, comme dans les projets mis en œuvre à Mumbai, en Inde, et au Honduras, il y a eu de meilleurs scores aux tests visant à évaluer les attitudes sur plusieurs questions relatives au genre. Au Honduras, les adolescents participants se sont aussi montrés plus compétents en matière de résolution de problèmes et ont obtenu de meilleures notes.

Des efforts supplémentaires doivent être déployés pour concevoir des programmes adaptés aux besoins des apprenants handicapés. À Canberra, en Australie, la réforme curriculaire vise à aider les enseignants à améliorer les attitudes des élèves à l'égard de leurs camarades handicapés, la qualité des interactions entre élèves handicapés et valides, et le bien-être et la réussite scolaire des élèves handicapés.

Les outils d'évaluation en salle de classe peuvent aider les enseignants à repérer, évaluer et soutenir les élèves menacés par l'échec scolaire. Au Libéria, le projet EGRA Plus, qui forme les enseignants à l'utilisation d'outils d'évaluation en classe et leur fournit des ressources en lecture et des plans de cours préformatés pour les guider, a rehaussé le niveau de lecture des élèves de 2^e^ et de 3^e^ année en difficulté.

Les évaluations doivent correspondre aux programmes afin de ne pas alourdir exagérément la charge de travail des enseignants. En Afrique du Sud, des évaluations bien conçues et accompagnées de consignes claires quant à l'interprétation des résultats ont aidé les enseignants peu formés travaillant dans des conditions difficiles : 80 % des enseignants ont pu les utiliser en classe.

Les élèves peuvent faire de gros progrès lorsqu'on leur donne la possibilité de contrôler eux-mêmes leur apprentissage. Dans l'État indien du Tamil Nadu, les élèves du primaire apprennent à leur propre rythme, à l'aide de fiches d'autoévaluation qu'ils complètent par eux-mêmes ou avec le soutien d'un autre élève. Pour certains exercices, les enseignants appliquent une stratégie d'apprentissage en binôme associant les plus et les moins avancés. Dans l'ensemble, cette démarche a permis aux élèves d'être plus sûrs d'eux, et les écoles de cet État obtiennent ainsi de bons résultats.

Apporter un soutien supplémentaire aux élèves sous la forme d'auxiliaires qualifiés est un autre moyen d'aider les élèves qui risquent d'être dépassés. Au Royaume-Uni, un soutien en lecture, fourni par des auxiliaires pédagogiques dès la première année dans les écoles de Londres, semble renforcer les compétences de lecture et exercer un effet positif et durable sur les enfants en difficulté. En Inde, l'emploi de bénévoles communautaires formés a contribué à accroître la proportion d'enfants capables d'effectuer une addition à deux chiffres. Alors que seulement 5 % des élèves parvenaient à effectuer une soustraction simple au début de l'étude, 52 % y parvenaient à la fin de l'étude, contre 39 % dans les autres classes.

L'instruction radiophonique interactive peut améliorer les résultats scolaires des groupes défavorisés en balayant les obstacles créés par la distance et l'accès limité aux ressources et aux enseignants qualifiés, comme le révèle l'examen de 15 projets. La radio interactive peut être particulièrement bienvenue en cas de conflit. De 2006 à 2011, le projet d'instruction radiophonique interactive au Soudan du Sud a scolarisé plus de 473 000 élèves, en diffusant des cours d'une demi-heure correspondant au curriculum national et associant l'enseignement en anglais, l'alphabétisation dans la langue locale, des mathématiques et des éléments de compétences pour la vie courante tels que la sensibilisation aux dangers du VIH/sida et des mines terrestres. Dans les localités qui ne reçoivent pas le signal radio, des lecteurs numériques MP3 ont été distribués aux enseignants formés.

Les classes numériques peuvent venir au secours d'enseignants moins qualifiés. En Inde, le projet Digital Study Hall distribue des enregistrements numériques de cours réels dispensés par des enseignants chevronnés, qui sont projetés sur DVD dans les écoles des zones rurales et des bidonvilles. L'évaluation de quatre établissements de l'Uttar Pradesh a révélé que, huit mois plus tard, 72% des élèves avaient amélioré leurs notes.

L'usage innovant des technologies peut améliorer l'apprentissage en enrichissant l'enseignement des programmes et en favorisant la flexibilité de l'apprentissage. L'accès croissant des écoles aux ordinateurs réduit aussi la fracture numérique entre groupes à faible et à haut revenu. Cela dit, les nouvelles technologies ne peuvent se substituer à un enseignement de qualité.

La capacité des enseignants à utiliser les ressources éducatives offertes par les TIC joue un rôle crucial dans l'amélioration de l'apprentissage. Une étude menée au Brésil révèle que la création de laboratoires d'informatique dans les écoles a un impact négatif sur la performance des élèves, mais que l'utilisation de l'Internet comme ressource pédagogique offre des possibilités innovantes d'enseignement et d'apprentissage en classe, qui aboutissent à de meilleurs scores.

Les enfants des groupes à faible revenu ont moins de chances d'accéder aux TIC à l'extérieur de l'école, et peuvent donc être plus lents à s'y adapter et nécessiter un soutien supplémentaire. Au Rwanda, 79% des élèves utilisant l'ordinateur à l'école secondaire s'étaient déjà servi des TIC et de l'Internet en dehors de l'école (essentiellement dans un cybercafé). Les filles et les enfants des zones rurales étaient cependant désavantagés parce qu'ils avaient moins de chances d'avoir accès aux cybercafés ou à d'autres ressources offertes par les TIC au sein de leurs communautés.

Un moyen prometteur de développer l'application des TIC à l'enseignement et à l'apprentissage est l'« apprentissage mobile » – l'utilisation du téléphone mobile et d'autres appareils électroniques portables, comme les lecteurs MP3. Dans l'Inde rurale, un programme dispensé après la classe aux enfants des familles à faible revenu se sert des jeux pour le téléphone mobile pour les aider à apprendre l'anglais. Ces enfants, notamment ceux des grandes classes, qui maîtrisent mieux les compétences de base, ont ainsi obtenu de bien meilleurs scores aux tests de prononciation de l'anglais courant.

Lorsque la qualité de l'éducation laisse à désirer, et que les enfants n'apprennent pas assez et abandonnent précocement l'école, les programmes de la deuxième chance peuvent transmettre les compétences fondamentales dans le cadre d'un cycle raccourci – un moyen d'accélérer les progrès des enfants et d'améliorer les acquis des groupes désavantagés. Plusieurs de ces programmes accélérés permettent aux groupes désavantagés d'obtenir de meilleurs résultats en moins de temps que dans les écoles gouvernementales formelles, avec la possibilité de rattraper leur retard et de les réintégrer. Ils présentent généralement l'avantage d'offrir des classes peu nombreuses et des enseignants parlant la langue locale, qui sont recrutés auprès des communautés environnantes. Dans le nord du Ghana, par exemple, 46% des élèves ayant réintégré l'école primaire après un programme d'apprentissage accéléré avaient le niveau exigé en 4e année, contre 34% des autres élèves.

Les écoles primaires formelles peuvent aussi recourir aux programmes d'apprentissage accéléré lorsqu'elles ont à gérer de grands nombres d'élèves en retard pour leur âge. Au Brésil, les élèves trop âgés scolarisés de la 5e à la 8e année suivent un curriculum largement modifié, couvrant en un an plus d'une année scolaire. Globalement, la proportion d'élèves accusant un retard de deux ans a été réduite de 46% en 1998 à 30% en 2003. Après avoir réintégré la classe correspondant à leur âge, ces élèves ont réussi à maintenir leurs performances, et leurs taux de promotion scolaire étaient comparables à ceux des autres élèves.

Au-delà des fondamentaux : des compétences transférables pour une citoyenneté mondiale

Les programmes doivent viser à ce que tous les enfants et les jeunes acquièrent non seulement les compétences de base, mais aussi des compétences transférables, telles que la réflexion critique, la résolution de problèmes, la capacité de défendre

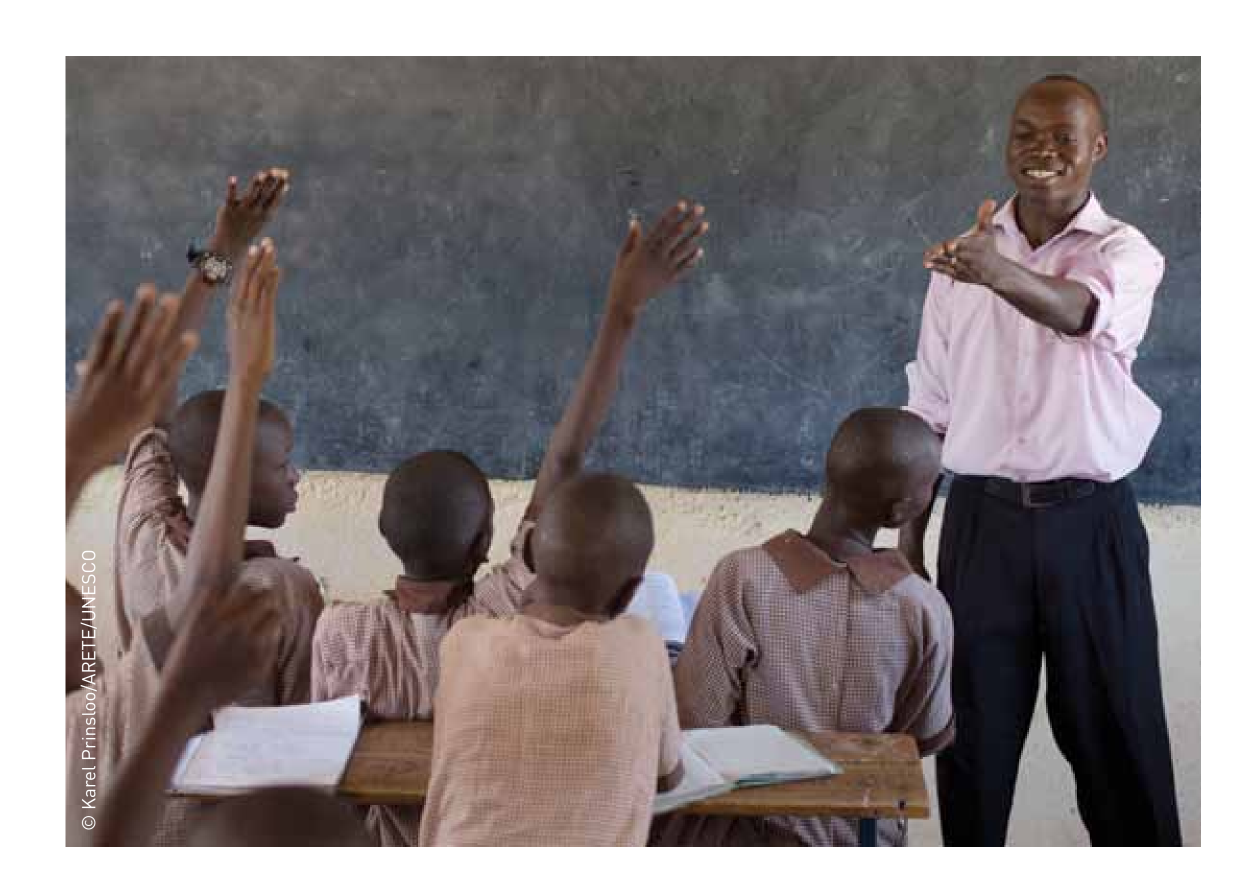
une cause ou la résolution des conflits, qui feront d'eux des citoyens du monde responsables. Une approche interdisciplinaire comprenant des activités pratiques et localement adaptées peut aussi aider les élèves à mieux appréhender leur environnement et à construire leurs compétences en vue de promouvoir le développement durable.

Les Philippines ont intégré la réduction des risques naturels dans l'éducation

De 1999 à 2004, l'Allemagne a introduit un programme interdisciplinaire encourageant l'apprentissage participatif et offrant aux élèves la possibilité de collaborer à des projets innovants en faveur d'un mode de vie durable. Selon une évaluation, les participants avaient une meilleure compréhension du développement durable que leurs camarades, et pas moins de 80 % d'entre eux estimaient avoir acquis des compétences transférables. En Afrique du Sud, une initiative relie le programme d'études à des activités pratiques telles que le recyclage des objets ou la récupération de l'eau dans les écoles, l'utilisation de sources d'énergie alternatives pour la cuisine, le nettoyage des espaces publics, la création de jardins autochtones et la plantation d'arbres. Les écoles participantes font état d'une sensibilisation accrue aux questions environnementales et de meilleures pratiques de durabilité à l'école et à la maison.

Autonomiser les enfants grâce à la communication et au plaidoyer peut les aider à réduire leur vulnérabilité aux risques environnementaux. Aux Philippines, pays exposé aux catastrophes naturelles, les efforts déployés pour intégrer la réduction des risques naturels dans l'éducation ont incité les élèves à participer activement à l'amélioration de la sécurité communautaire.

Les programmes mettant l'accent sur l'inclusion et la résolution des conflits peuvent aussi contribuer à promouvoir les droits individuels et à construire la paix. Au Burundi, en 2009, les établissements secondaires ont enseigné des compétences en communication et en médiation des conflits pour aider les réfugiés de retour. Deux ans plus tard, les enseignants qualifiés avaient renoncé aux châtiments corporels, la question des violences sexuelles et de la corruption était plus facilement abordée, les relations s'étaient améliorées entre les élèves, leurs camarades et les enseignants, et les élèves servaient de médiateurs dans la résolution de conflits mineurs au sein de l'école et de la communauté.



Valoriser le potentiel des enseignants pour remédier à la crise de l'apprentissage

Le *Rapport* a sélectionné à l'attention des responsables politiques dix réformes cruciales à engager dans le domaine de l'enseignement pour garantir à tous l'accès à un apprentissage équitable.

1 *Combler le déficit d'enseignants*

Compte tenu des tendances actuelles, plusieurs pays seront dans l'incapacité de recruter un nombre suffisant d'enseignants pour répondre aux besoins de l'enseignement primaire d'ici à 2030. Et la situation est pire encore aux autres niveaux d'enseignement. Il incombe donc aux pays de lancer des politiques pour s'attaquer à cette grave pénurie d'enseignants.

2 *Attirer les meilleurs candidats vers la profession enseignante*

Il est important pour tous les enfants que les enseignants soient au moins titulaires d'un bon diplôme de l'enseignement secondaire. Par conséquent, les gouvernements doivent mobiliser les moyens nécessaires pour améliorer l'accès à un enseignement secondaire de qualité, et ce, afin de disposer d'un plus grand vivier de candidats compétents. Cette réforme revêt une importance particulière dès lors que l'un des buts visés consiste à accroître dans les régions défavorisées le nombre d'enseignantes ayant un niveau d'instruction plus élevé. Dans certains pays, afin d'attirer davantage de femmes vers la profession enseignante, des mesures de discrimination positive devront être mises en place.

Les responsables politiques veilleront en outre à recruter et à former des enseignants issus de groupes sous-représentés, de minorités ethniques par exemple, pour qu'ils travaillent au sein de leur communauté. Grâce à leur connaissance du contexte culturel et de la langue locale, ces enseignants amélioreront les possibilités d'apprentissage des enfants défavorisés.

3 *Former les enseignants pour qu'ils répondent aux besoins de tous les enfants*

Les enseignants doivent tous bénéficier d'une formation qui leur permette de répondre aux besoins éducatifs de tous les enfants. Avant d'entrer dans une salle de classe, il importe que les enseignants suivent une formation initiale de qualité qui concilie la connaissance des matières à enseigner et la connaissance des méthodes d'enseignement.

L'expérience de l'enseignement en classe doit en outre être un élément primordial de la formation initiale, au cours de laquelle les enseignants acquerront des compétences pratiques qui leur permettront d'enseigner aux enfants la lecture et la compréhension des bases des mathématiques. Dans les sociétés pluriethniques, il serait souhaitable que les enseignants apprennent à enseigner en plusieurs langues. Les programmes de formation devront les préparer à enseigner dans des classes multiniveaux ou devant des élèves d'âges variés, et à comprendre en quoi l'attitude de l'enseignant face aux différences entre les sexes peut avoir des conséquences sur les résultats de l'apprentissage.

La formation continue est essentielle pour que chaque enseignant puisse perfectionner et renforcer ses compétences d'enseignement. Elle peut également éclairer les enseignants sur la façon de soutenir les apprenants en difficulté, en particulier au cours des premières années de la scolarité, et les aider à s'adapter aux changements, par exemple à la modification des programmes.

Les méthodes novatrices comme la formation des enseignants à distance, associée à l'enseignement et au tutorat présentiels, sont également à encourager afin qu'un nombre accru d'enseignants bénéficie à la fois d'une formation initiale et d'une formation continue.

4 *Préparer des formateurs et des tuteurs pour soutenir les enseignants*

Pour que les enseignants bénéficient de la meilleure formation possible et améliorent ainsi l'apprentissage pour tous les enfants, il est indispensable que leurs formateurs aient eux-mêmes l'expérience et la connaissance des difficultés d'enseignement réelles rencontrées en classe et qu'ils sachent comment y remédier. Les responsables politiques veilleront donc à ce que les formateurs des enseignants soient eux-mêmes formés et qu'ils aient acquis une expérience suffisante des exigences de l'apprentissage en classe auxquelles doivent se plier les enseignants exerçant dans des contextes difficiles.

Pour permettre aux enseignants nouvellement qualifiés de traduire leur connaissance de l'enseignement en activités qui améliorent l'apprentissage de tous les enfants, les responsables politiques feront en sorte que des tuteurs formés les aident à mener cette tâche à bien.

5 *Affecter les enseignants là où leur présence est la plus nécessaire*

Il incombe aux gouvernements de veiller non seulement à ce que les meilleurs enseignants soient recrutés et formés, mais aussi à ce qu'ils soient affectés là où leur présence est la plus nécessaire. Pour inciter les enseignants formés à accepter des postes dans les zones rurales ou défavorisées, il convient de leur offrir des compensations appropriées, des primes, un logement décent et un appui sous forme de développement professionnel. Les gouvernements recruteront en outre des enseignants au niveau local et leur feront bénéficier de la formation continue pour que, quel que soit leur lieu de résidence, tous les enfants aient accès à des enseignants qui comprennent leur langue et leur culture, grâce à quoi ils pourront ainsi améliorer leur apprentissage.

6 *Retenir les meilleurs enseignants grâce à un système concurrentiel d'évolution de carrière et de rémunération*

Les gouvernements doivent garantir aux enseignants un salaire qui leur permette au moins de faire vivre leur famille au-dessus du seuil de pauvreté. Ce salaire doit être concurrentiel par rapport aux niveaux de rémunération pratiqués dans des professions comparables. La rémunération fondée sur la performance paraît a priori intéressante si l'on veut encourager les enseignants à améliorer l'apprentissage. Cependant, elle risque aussi de les pousser à détourner leur attention des élèves qui obtiennent de moins bons résultats, qui rencontrent des difficultés d'apprentissage ou qui vivent dans des communautés pauvres. Afin d'inciter tous les enseignants à améliorer leur performance, mieux vaut recourir à un système attrayant d'évolution de carrière et de rémunération, moyen également de valoriser et de récompenser les enseignants qui travaillent dans des régions isolées ou aident les enfants défavorisés à améliorer leur apprentissage.

7 *Améliorer la gouvernance des enseignants pour optimiser l'impact*

Les gouvernements doivent renforcer les politiques de gouvernance afin de s'attaquer aux fautes professionnelles des enseignants – absentéisme, cours privés aux élèves, violences fondées sur le sexe à l'école. Les gouvernements contribueront à lutter contre l'absentéisme en améliorant les conditions de travail des enseignants, en veillant à ce qu'ils ne soient pas surchargés de tâches qui ne relèvent pas de l'enseignement et en leur donnant accès à des soins de santé de qualité. Les chefs d'établissement doivent faire preuve de grandes qualités de dirigeant pour s'assurer que les enseignants sont ponctuels, qu'ils travaillent toute la semaine et qu'ils accordent une égale attention à tous les élèves. Ils doivent bénéficier d'une formation afin d'être en mesure d'offrir un soutien professionnel aux enseignants.

Il est indispensable que les gouvernements collaborent davantage avec les syndicats d'enseignants et les enseignants eux-mêmes afin d'élaborer des politiques et d'adopter des codes de conduite qui luttent contre les comportements non professionnels, tels que les violences liées au sexe. Les codes de conduite devront clairement mentionner les violences et les fautes, en définissant des sanctions conformes aux cadres juridiques relatifs aux droits et à la protection de l'enfant.

Dans les situations où les cours privés sont très répandus, il est nécessaire d'établir des lignes directrices claires et explicites qui s'appuient sur la législation afin que les enseignants ne sacrifient pas leur temps de classe pour enseigner le programme scolaire dans des cours privés.

8 *Fournir aux enseignants des programmes novateurs afin d'améliorer l'apprentissage*

Les enseignants doivent pouvoir s'appuyer sur des stratégies curriculaires flexibles et intégratrices qui répondent aux besoins éducatifs des enfants issus des groupes défavorisés. Grâce à des contenus et à des méthodes d'enseignement appropriés, les enseignants pourront réduire les disparités d'apprentissage et permettre aux élèves ayant de moins bons résultats de rattraper le niveau.

Les responsables politiques doivent s'assurer que les programmes des premières années privilégient l'acquisition par tous les élèves de compétences de base solides et que la langue de l'enseignement soit comprise par les enfants. Il est indispensable que les résultats visés par le curriculum correspondent aux aptitudes des élèves : un programme trop ambitieux limite ce que les enseignants peuvent apporter aux enfants pour les aider à progresser.

Le retour des enfants non scolarisés vers l'école et l'apprentissage revêt une importance vitale. Pour que cet objectif soit atteint, il est primordial que les gouvernements et les organismes bailleurs de fonds soutiennent les programmes d'apprentissage accéléré de la deuxième chance. Dans beaucoup de pays, la radio, la télévision, l'informatique et les technologies mobiles viennent compléter et améliorer l'apprentissage des enfants. Que ce soit dans les contextes formels ou non formels, les enseignants doivent être dotés des compétences nécessaires pour optimiser les effets bénéfiques des technologies de façon à réduire la fracture numérique.

Il ne suffit pas aux enfants d'acquérir à l'école les seules compétences fondamentales. Pour que les enseignants puissent aider les enfants à renforcer leurs compétences transférables, il est essentiel de leur fournir un programme qui encourage l'apprentissage interdisciplinaire et participatif ainsi que les compétences axées sur la citoyenneté mondiale.

9 *Développer les évaluations en classe pour aider les enseignants à repérer et à soutenir les étudiants susceptibles de rencontrer des difficultés d'apprentissage*

Les évaluations en classe sont des outils importants pour repérer les élèves en difficulté et leur venir en aide. Les enseignants doivent suivre une formation pour être en mesure de détecter les difficultés d'apprentissage à un stade précoce et de recourir aux stratégies appropriées afin de surmonter ces difficultés.

Pour aider les enfants à progresser à grands pas dans leur apprentissage, il peut être utile de leur fournir les matériels d'apprentissage qui leur permettront d'évaluer eux-mêmes leurs progrès, tout en formant les enseignants à l'utilisation de ces matériels. Pour améliorer l'apprentissage des élèves qui risquent de prendre du retard, un soutien supplémentaire ciblé fourni par des auxiliaires d'enseignement ou des bénévoles communautaires formés peut constituer une excellente solution.

10 *Fournir de meilleures données sur les enseignants formés*

Il serait souhaitable que les pays investissent dans la collecte et l'analyse de données annuelles qui portent sur le nombre d'enseignants formés dans le pays et précisent des caractéristiques telles que le sexe, l'origine ethnique ou le handicap, et ce, à tous les niveaux d'enseignement. Ces données seront complétées par des informations concernant la capacité des programmes de formation des enseignants ainsi que l'évaluation des compétences que les enseignants sont censés acquérir. Il convient de définir des normes internationalement reconnues en matière de programmes de formation des enseignants pour en garantir la comparabilité.

Il est également nécessaire de fournir davantage de données de meilleure qualité sur les salaires des enseignants dans les pays à revenu faible ou moyen pour permettre aux gouvernements et à la communauté internationale d'observer le niveau des rémunérations dans la profession et de sensibiliser tous les pays du monde à la nécessité de rémunérer correctement les enseignants.

Conclusion

Pour en finir avec la crise de l'apprentissage, tous les pays, riches et pauvres, doivent garantir à chaque enfant l'accès à un enseignant dûment formé et motivé. Les dix stratégies présentées ici s'appuient sur les résultats de politiques, de programmes et de stratégies ayant fait leurs preuves et mises en œuvre dans un large éventail de pays et de contextes éducatifs. En appliquant ces réformes, les pays s'assureront que les enfants et les jeunes, en particulier les plus défavorisés d'entre eux, reçoivent tous l'éducation de qualité dont ils ont besoin pour donner toute leur mesure et mener une vie épanouissante.

Partie 1 Suivre les progrès vers les

À moins de deux ans de l'échéance de 2015, il semble évident que, malgré toutes les avancées obtenues au cours des dix dernières années, aucun des objectifs de l'Éducation pour tous ne sera atteint à l'échelle mondiale d'ici à 2015, ce qui signifie que les signataires du Cadre d'action de Dakar auront laissé pour compte des millions d'enfants, de jeunes et d'adultes. Bien que nous soyons arrivés dans la dernière ligne droite, il n'est cependant pas trop tard pour donner un coup d'accélérateur. Il est tout aussi essentiel d'établir un cadre solide de l'éducation dans le monde pour l'après-2015 afin de mener à bien les tâches inachevées et de faire face aux nouveaux défis.

L'un des chiffres les plus choquants qui tend à montrer l'impossibilité de réaliser l'EPT est que 57 millions d'enfants n'étaient toujours pas scolarisés en 2011. Si la tendance de ces dernières années se poursuit, ce sont 53 millions d'enfants qui ne seront pas scolarisés en 2015, alors même que le rythme de progression constaté entre 1999 et 2008 n'aurait privé au final que 23 millions d'enfants de leur scolarité.

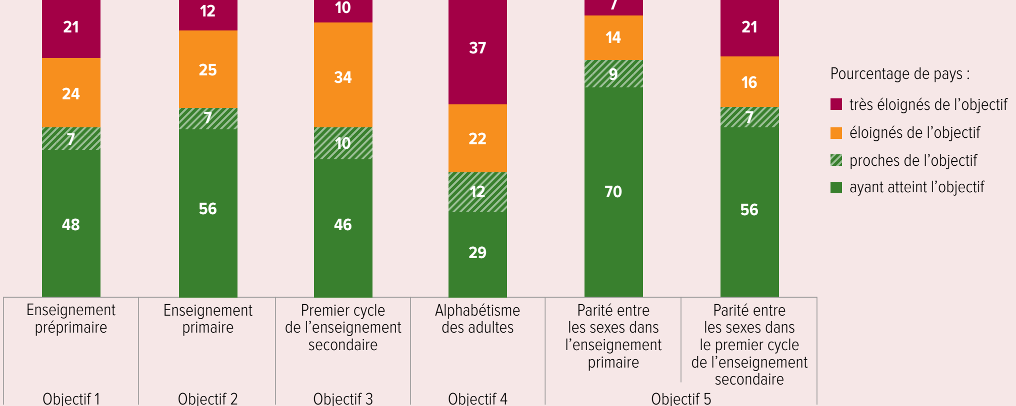
Selon les prévisions contenues dans le présent *Rapport*, l'enseignement primaire universel (objectif 2) sera atteint par à peine plus de la moitié des pays du monde d'ici à 2015 (figure 1.1). Dans un pays sur huit, moins de 80 % des enfants en âge d'être scolarisés dans le primaire seront inscrits. Pour ce qui est de l'achèvement de l'enseignement primaire, près d'un pays sur sept a atteint cet objectif.

L'objectif de la parité entre les filles et les garçons dans le primaire (objectif 5) sera en position bien plus favorable dans le monde puisqu'à l'échéance de 2015, 7 pays sur 10 l'auront réalisé. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, toutefois, la parité entre les sexes ne sera effective que dans moins de 6 pays sur 10, alors qu'elle aurait dû l'être dans tous les pays en 2015. Qui plus est, la parité ne représente que le premier pas vers l'égalité complète des sexes.

Certains pays ont progressé rapidement en termes d'amélioration de l'alphabétisme des adultes (objectif 4), récoltant en cela le fruit d'un plus large accès au système d'éducation de base. Il n'en demeure pas moins que dans certaines régions, le rythme de l'amélioration a été rattrapé par l'accroissement démographique, avec pour conséquence un nombre résolument élevé d'adultes analphabètes dans le monde entier, 774 millions, soit une baisse d'à peine 1 % depuis 2000. Ce nombre devrait baisser jusqu'à 743 millions seulement d'ici à 2015, alors même que le taux d'alphabétisme des adultes demeurera en dessous de 80 % dans plus d'un pays sur trois.

Pour certains objectifs définis en 2000, le suivi s'est avéré difficile en l'absence de cibles claires. Pour le premier objectif de l'EPT, l'éducation et la protection de la petite enfance, nous tablons pour ce *Rapport* sur une scolarisation de 80 % des jeunes enfants dans les programmes d'enseignement préprimaire d'ici à 2015, mais seulement 5 pays sur 10 ont des chances d'atteindre cette cible. Pour

Figure 1.1 : Beaucoup de pays n'auront toujours pas atteint les objectifs de l'EPT en 2015
Pourcentage de pays qui devraient atteindre un jalon pour cinq objectifs de l'EPT d'ici à 2015



Notes : on estime que les pays ont atteint l'objectif s'ils affichent un taux brut de scolarisation dans l'enseignement préprimaire de 80 % (objectif 1) ; un taux net ajusté de scolarisation dans l'enseignement primaire de 97 % (objectif 2) ; un taux net ajusté de scolarisation dans le premier cycle de l'enseignement secondaire de 97 % (objectif 3) ; un taux d'alphabétisme des adultes de 97 % (objectif 4) ; un indice de la parité entre les sexes de 0,97 dans l'enseignement primaire et de 1,03 dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (objectif 5). Cette analyse a été réalisée dans le sous-ensemble de pays pour lesquels il était possible d'effectuer des projections.
Source : Bruneforth (2013).

objectifs de l'Éducation pour tous

le troisième objectif de l'EPT, les compétences des jeunes et des adultes, il est possible de mesurer les progrès à l'aide de l'achèvement universel du premier cycle de l'enseignement secondaire pour s'assurer que tous les jeunes acquièrent les compétences fondamentales ; cependant, moins de 5 pays sur 10 auront atteint ce niveau d'ici à 2015.

Il s'avère encore plus ardu d'estimer le nombre de pays qui n'ont pas encore atteint le sixième objectif de l'EPT, l'amélioration de la qualité de l'éducation, pour garantir que tous les enfants apprennent. Afin que soit accordée à la qualité de l'éducation toute l'attention qu'elle mérite après 2015, ce *Rapport* suggère des moyens de renforcer les évaluations internationales et régionales pour mesurer les progrès dans le sens d'un objectif d'apprentissage au niveau mondial.

Une nouvelle analyse effectuée pour le présent *Rapport* montre sans contredit possible qu'au cours des dix années écoulées, les personnes vivant dans les groupes les plus marginalisés ont continué d'être privées de leurs opportunités d'éducation. En 2010, dans 62 pays à revenu faible et moyen, les jeunes hommes urbains les plus riches avaient passé plus de 9,5 années à l'école dans les pays à faible revenu et plus de 12 années dans les pays à revenu moyen inférieur. Dans le même temps, les jeunes filles rurales les plus pauvres avaient passé moins de 3 années à l'école dans les pays à revenu faible et moyen inférieur, un résultat très éloigné de la cible de 6 années associée à l'achèvement primaire universel qui devait être réalisée en 2015.

Dans les pays d'Afrique subsaharienne, même si le pourcentage de filles des ménages ruraux les plus pauvres scolarisées a progressé au cours de la décennie écoulée, leur taux d'achèvement de l'enseignement primaire est tombé de 25 % au début des années 2000, à 23 % à la fin de la décennie. De la même manière, le taux d'achèvement du premier cycle de l'enseignement secondaire est passé de 11 % à 9 % pour ce groupe désavantagé.

Si des efforts particuliers ne sont pas d'ores et déjà entrepris de toute urgence pour élargir les opportunités d'instruction aux groupes marginalisés, il faudra peut-être plusieurs générations pour que les pays les plus pauvres parviennent à l'achèvement universel de l'enseignement primaire et du premier cycle de l'enseignement secondaire, ainsi qu'à l'alphabétisme universel des jeunes, d'après une nouvelle analyse conduite pour ce *Rapport*. En Afrique subsaharienne, si les tendances actuelles se poursuivent, les garçons les plus riches connaîtront l'achèvement primaire universel en 2021 alors que les filles les plus pauvres ne les rattraperont qu'en 2086 – et ne parviendront à l'achèvement du premier cycle de l'enseignement secondaire qu'en 2111.

L'écart qui sépare les objectifs de l'EPT et les réalisations effectives pointe la nécessité de mieux cibler les ressources supplémentaires consacrées aux élèves qui en ont le plus besoin. Nombre de succès enregistrés ces dernières années résultent d'un engagement fort en faveur de l'investissement dans l'éducation, de la part de certains gouvernements parmi les plus pauvres. La proportion des dépenses publiques consacrées à l'éducation à l'échelle mondiale est passée de 4,6 % à 5,1 % du produit national brut (PNB) entre 1999 et 2011, les augmentations les plus fortes intervenant dans les pays à faible revenu.

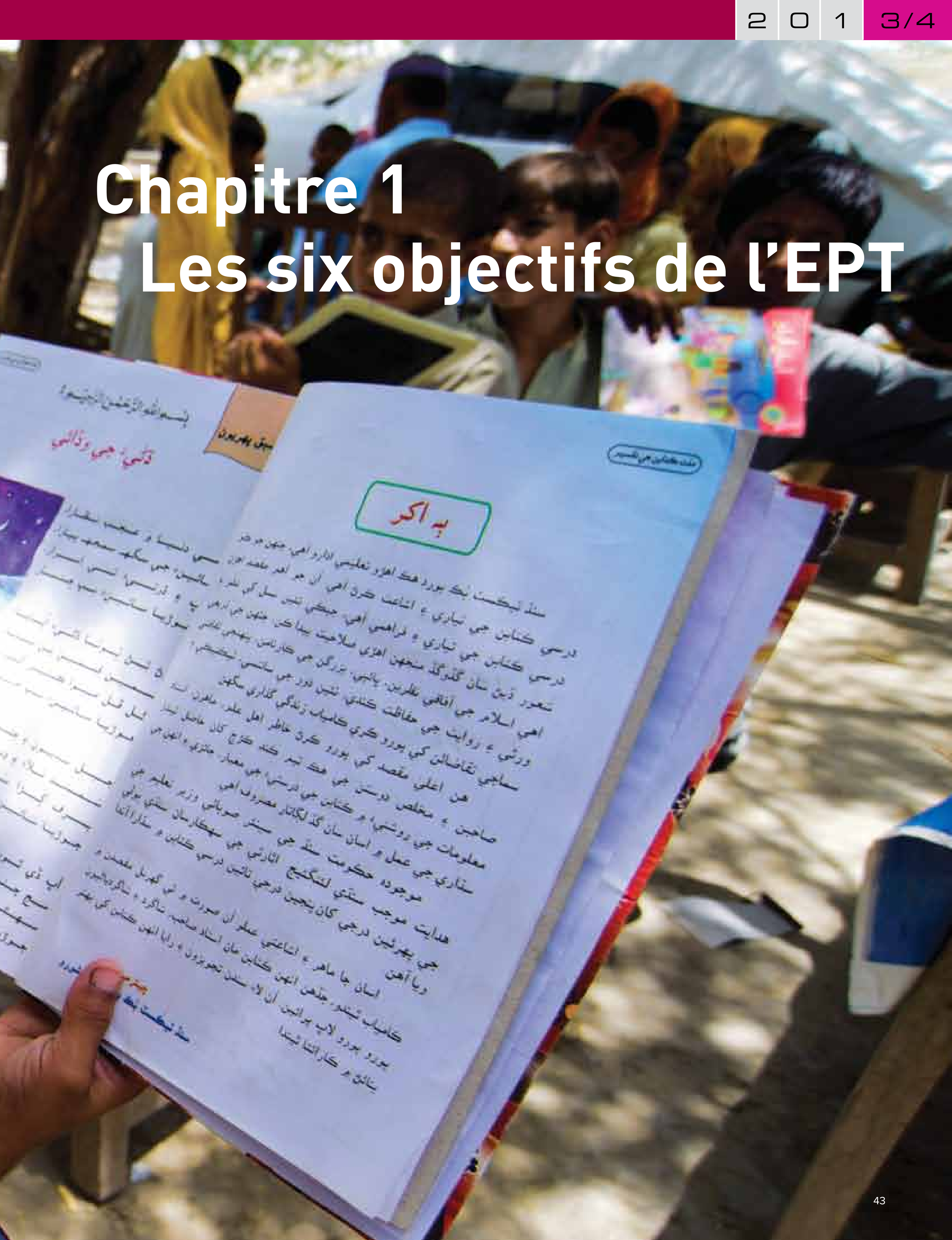
De nombreux pays à revenu faible et moyen disposent d'un outil pour accroître davantage leurs dépenses d'éducation. Ce *Rapport* estime qu'un effort modeste en termes de collecte de l'impôt, combiné à une augmentation de la part des budgets publics affectés à l'éducation, permettrait de faire progresser les dépenses d'éducation de 153 milliards de dollars EU d'ici à 2015 dans 67 pays, soit une hausse de 72 % par rapport aux niveaux de 2011.

Le Cadre d'action de Dakar contenait l'engagement qu'aucun pays ne soit laissé pour compte par manque de ressources. Le fait que les donateurs ne tiennent pas cette promesse a généré un déficit financier pour l'éducation s'élevant à 26 milliards de dollars EU dans certains des pays les plus pauvres du monde. Selon certains signes, ce déficit sera amené à se creuser encore plus. Entre 2010 et 2011, l'aide à l'éducation de base a connu son premier déclin, de 6 %, une baisse supportée en majeure partie par les pays à faible revenu. On prévoit par ailleurs que de nombreux pays à faible revenu verront le niveau de leur aide baisser encore davantage d'ici à 2015.

Le suivi des progrès vers la réalisation des objectifs de l'EPT sur la décennie écoulée offre matière à réflexion pour l'élaboration d'un programme sur l'éducation pour l'après-2015. Les objectifs définis doivent être assortis de cibles claires, mesurables et pourvues d'indicateurs. Il est impératif de mesurer les progrès accomplis par les sous-groupes pour vérifier non seulement que les plus désavantagés progressent, mais aussi que l'écart entre ces groupes et les plus privilégiés se réduit. Les objectifs de l'après-2015 ne pourront être atteints qu'à la condition que les gouvernements et les donateurs d'aide se fixent aussi des cibles spécifiques pour le financement de l'éducation, en centrant leur action sur les plus pauvres, et qu'ils fassent preuve de leadership et de la volonté politique nécessaire pour tenir leurs engagements.

Crédit : Amina Sayeed/UNESCO

Des conditions difficiles : dans une école primaire à Baqir Shah, un village à Sindh au Pakistan, les cours se passent dehors parce que les bâtiments se sont écroulés il y a des années.



Chapitre 1
Les six objectifs de l’EPT



Jamais autant d'enfants n'ont été à l'école. Toutefois, il est désormais certain que les objectifs de l'EPT ne seront pas réalisés à l'échéance de 2015, en grande partie parce que les défavorisés sont laissés derrière. Ce chapitre, qui présente une analyse étayée par des données factuelles des progrès accomplis, devrait servir de guide indispensable pour élaborer les objectifs éducatifs de l'après-2015. Il montre que si des mesures spéciales ne sont pas prises d'urgence pour atteindre les marginalisés, il faudra plusieurs générations aux pays les plus pauvres pour réaliser l'achèvement universel du primaire et du premier cycle de l'enseignement secondaire, ainsi que l'alphabétisation universelle des jeunes.

Objectif 1 Éducation et protection de la petite enfance

Développer et améliorer sous tous leurs aspects l'éducation et la protection de la petite enfance, et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés.

Points majeurs

- Malgré une nette amélioration, le nombre élevé d'enfants en mauvaise santé reste inacceptable : la mortalité des moins de 5 ans était de 48 décès pour 1 000 naissances vivantes en 2012, équivalant à 6,6 millions de décès. Sur les 43 pays où la mortalité infantile était supérieure à 100 décès pour 1 000 naissances vivantes en 2000, 35 risquent de ne pas atteindre l'objectif de réduire la mortalité infantile de deux tiers par rapport à son niveau de 1990 d'ici 2015.
- Les progrès accomplis pour améliorer la nutrition infantile ont été considérables. Toutefois, en 2012, le pourcentage des enfants de moins de 5 ans qui étaient trop petits pour leur âge – un signe de déficience chronique en nutriments essentiels – s'élevait à 25 %. L'Afrique subsaharienne et l'Asie du Sud et de l'Ouest représentent les trois quarts des enfants souffrant de malnutrition dans le monde.
- Entre 1999 et 2011, le taux brut de scolarisation dans l'enseignement préprimaire est passé de 33 % à 50 %, mais il n'a atteint que 18 % en Afrique subsaharienne. D'après les projections, seuls 68 des 141 pays auront un taux brut de scolarisation dans l'enseignement préprimaire supérieur à 80 % d'ici à 2015.
- Dans de nombreuses régions du monde, les gouvernements doivent encore assumer leurs responsabilités dans le domaine de l'éducation préprimaire : en 2011, les prestataires privés prenaient en charge 33 % de tous les enfants scolarisés. Le coût de l'offre est l'un des facteurs qui contribue le plus à l'inégalité de l'accès.

Tableau 1.1.1 : Indicateurs clés pour l'objectif 1

	Protection de la petite enfance			Enseignement préprimaire					
	Taux de mortalité des moins de 5 ans		Retard de croissance modéré ou grave (enfants de moins de 5 ans)	Scolarisation totale		Taux brut de scolarisation (TBS)		Indice de parité entre les sexes du TBS	
	2000 (‰)	2012 (‰)	2012 (%)	2011 (000)	Évolution depuis 1999 (%)	1999 (%)	2011 (%)	1999 (F/M)	2011 (F/M)
Monde	**75**	**48**	**25**	**170 008**	**52**	**33**	**50**	**0,97**	**1,00**
Pays à revenu faible	134	82	37	10 743	88	11	17	0,98	0,99
Pays à revenu moyen inférieur	93	61	35	65 195	112	22	46	0,93	1,01
Pays à revenu moyen supérieur	38	20	8	64 164	29	43	67	1,00	1,02
Pays à revenu élevé	10	6	3	29 906	17	72	82	0,99	1,01
Afrique subsaharienne	156	97	…	12 222	126	10	18	0,95	1,00
États arabes	53	33	…	4 142	72	15	23	0,77	0,94
Asie centrale	62	36	…	1 713	35	19	32	0,96	1,00
Asie de l'Est et Pacifique	39	20	…	47 603	29	39	62	1,00	1,01
Asie du Sud et de l'Ouest	92	58	…	49 539	130	22	50	0,93	1,02
Amérique latine et Caraïbes	32	19	…	20 999	31	54	73	1,02	1,01
Amérique du Nord et Europe occidentale	7	6	…	22 341	17	76	85	0,98	1,01
Europe centrale et orientale	24	11	…	11 448	21	51	72	0,96	0,98

Note : la parité entre les sexes est atteinte lorsque l'indice de parité entre les sexes se situe entre 0,97 et 1,03.
Sources : annexe, tableaux statistiques 3A et 3B (version imprimée) et tableau statistique 3A (site Web) ; base de données de l'ISU ; Groupe interinstitutions pour l'estimation de la mortalité infantile (2013) ; UNICEF *et al.* (2013).

Le nombre total d'enfants qui meurent avant leur cinquième anniversaire a diminué de 48 % entre 1990 et 2012

Les fondements posés pendant les mille premiers jours de la vie de l'enfant, de la conception au deuxième anniversaire, sont essentiels pour son futur bien-être. C'est pourquoi il est vital que les mères en âge de procréer aient accès à des soins de santé appropriés de façon à être bien préparées aux risques de la grossesse ainsi qu'à la période postnatale et à l'enfance. Il faut aider les familles à faire les bons choix pour les mères et les bébés. Et l'accès à une bonne nutrition est la clé pour s'assurer que les enfants développent des systèmes immunitaires solides et les capacités cognitives dont ils auront besoin pour apprendre.

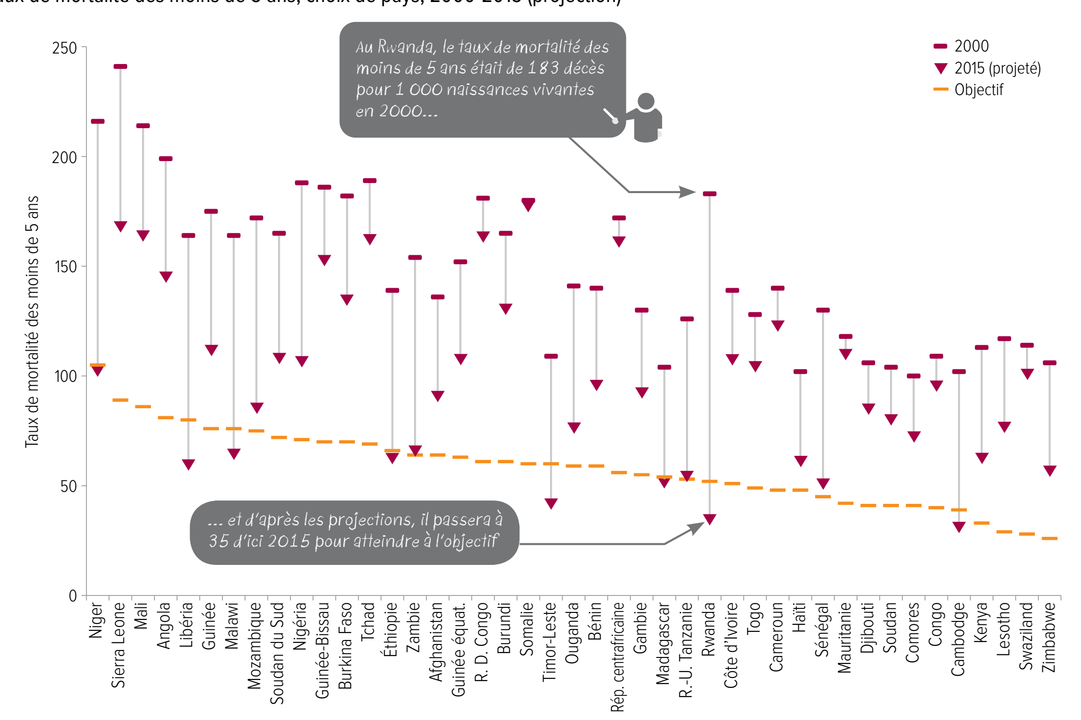
La prise de conscience de l'importance de la petite enfance a abouti au renforcement du système de suivi et à une meilleure compréhension de l'ampleur des problèmes dans ce domaine ainsi que des progrès accomplis, qui ont été considérables.

La diminution du taux de mortalité infantile est l'indicateur clé de la santé de l'enfant. Entre 1990 et 2000, la mortalité infantile mondiale a baissé de 90 à 75 décès pour 1 000 naissances vivantes, puis à 48 en 2012. Cependant, elle reste bien supérieure à l'objectif de 2015 de réduire la mortalité infantile de deux tiers par rapport à son niveau de 1990, pour atteindre 30 décès pour 1000 naissances vivantes (Groupe interinstitutions pour l'estimation de la mortalité infantile, 2013).

Le nombre total d'enfants qui meurent avant leur cinquième anniversaire a diminué de 48 %, passant de 12,6 millions en 1990 à 6,6 millions en 2012. Il n'a toutefois baissé que de 14 % en Afrique subsaharienne, la région qui a le taux de mortalité le plus élevé. Du côté positif, le taux des progrès en Afrique subsaharienne a atteint 3,8 % par an entre 2000 et 2012 contre 1,4 % dans les années 90.

Sur les 43 pays où le taux de mortalité infantile était supérieur à 100 décès pour 1 000 naissances vivantes en 2000, tous étaient situés en Afrique subsaharienne sauf sept. Deux pays avaient atteint l'objectif en 2011 : le Libéria et le Timor-Leste. Si l'on projette le taux annuel de réduction entre 2000 et 2011 à la période 2011-2015, seuls six pays supplémentaires atteindront l'objectif : le Cambodge, l'Éthiopie, Madagascar, le Malawi, le Niger et le Rwanda. En revanche, la mortalité infantile a baissé de moins de 1 % par an dans sept pays, notamment le Cameroun, la République démocratique du Congo et la Somalie (figure 1.1.1).

Figure 1.1.1 : Malgré les progrès accomplis, peu de pays devraient atteindre l'objectif de survie de l'enfant
Taux de mortalité des moins de 5 ans, choix de pays, 2000-2015 (projection)



Notes : les pays indiqués sont ceux où le taux de mortalité infantile était supérieur à 100 en 2000. La projection de 2011 à 2015 est basée sur le taux moyen de la réduction entre 2000 et 2011.
Source : calculs de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* (2013/4) basés sur le Groupe interinstitutions pour l'estimation de la mortalité infantile (2012).

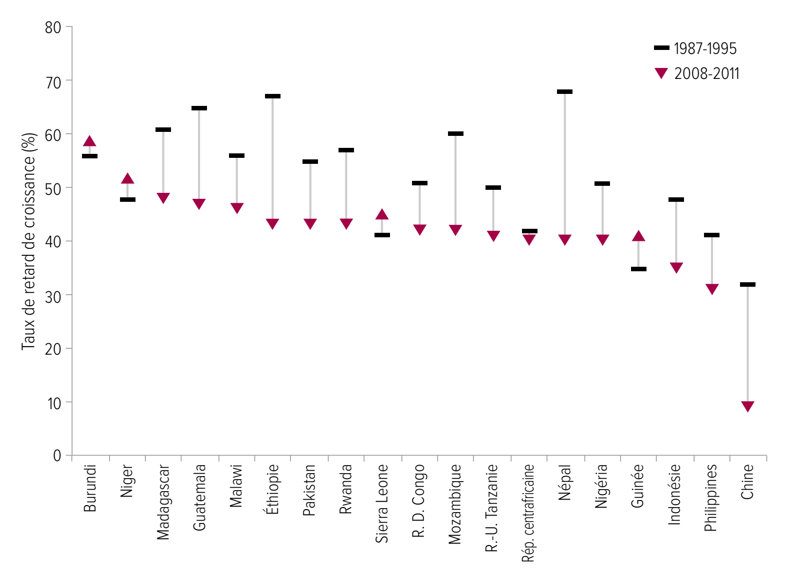
La plupart des 41 pays qui ont atteint l'objectif en 2011 étaient situés en Amérique du Nord et en Europe occidentale, en Europe centrale et orientale ou bien il s'agissait de pays à revenu élevé dans d'autres régions. Néanmoins, certains des pays les plus peuplés du monde en voie de développement qui ont investi dans des interventions de petite enfance ont également diminué leur mortalité infantile d'au moins deux tiers bien avant la date fixée, notamment le Bangladesh, le Brésil, la Chine, l'Égypte, le Mexique et la Turquie. D'autres pays ont diminué leur mortalité infantile de plus de 70 % en l'espace de deux décennies, en particulier El Salvador, la République démocratique populaire lao et la Mongolie.

La nutrition s'est améliorée ces dernières années. Pourtant, en 2012, on estimait que 162 millions d'enfants de moins de 5 ans souffraient de retards de croissance modérés ou graves – c'est-à-dire qu'ils étaient trop petits pour leur âge, ce qui est un indicateur fiable de la malnutrition de longue durée. Le pourcentage des enfants souffrant de malnutrition est passé de 40 % en 1990 à 25 % en 2012 (UNICEF *et al.*, 2013). Cela signifie que le taux annuel de la réduction doit passer de 2 % à 3,6 % si l'on veut atteindre la cible mondiale adoptée par l'Assemblée mondiale de la santé en 2012 consistant à diminuer le nombre d'enfants souffrant de retard de croissance à 100 millions (soit un taux de retard de croissance de 15 %) d'ici à 2025. Il pourrait devenir plus difficile d'atteindre cette cible dans les années à venir, pour autant que cela soit possible, en raison de facteurs comme l'impact du réchauffement climatique sur l'agriculture et la volatilité croissante des prix alimentaires.

Le fardeau mondial de la malnutrition est inégalement réparti : 38 % des enfants souffrant de malnutrition en 2012 se trouvaient en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud. Ces deux régions représentent les trois quarts de la population mondiale des enfants souffrant de malnutrition.

Les progrès accomplis à ce jour sont inégaux. La Chine a diminué son taux de retard de croissance de deux tiers. Il s'ensuit que les pays à revenu moyen supérieur ont réduit leur retard de croissance deux fois plus rapidement que les pays à revenu faible ou moyen inférieur. L'Éthiopie et le Népal ont diminué leur retard de croissance de plus d'un tiers en un peu plus de 15 ans, à partir il est vrai de taux de départ extrêmement élevés. En revanche, au Burundi et en Sierra Leone, la proportion des enfants souffrant de malnutrition a légèrement augmenté (figure 1.1.2).

Figure 1.1.2 : Malgré des améliorations, plus de 40 % des jeunes enfants souffrent de malnutrition dans de nombreux pays
Taux de retard de croissance modéré ou grave, choix de pays, 1987-1995 et 2008-2011



Source : UNICEF (2013), basé sur les enquêtes démographiques et sanitaires, les enquêtes en grappes à indicateurs multiples ou d'autres enquêtes nationales.

La leçon que l'on peut tirer des pays qui ont réalisé le plus de progrès est que leurs politiques ont considéré la malnutrition comme un problème social nécessitant une approche intégrée, plutôt que comme un défi isolé à traiter à l'aide de solutions techniques. Au Guatemala, malgré quelques progrès au cours des 20 dernières années, presque la moitié de tous les enfants souffrent encore de retard de croissance. La signature du Pacto Hambre Cero (Pacte Faim Zéro) en 2012 illustre la résolution du gouvernement d'accélérer les progrès, principalement dans les communautés autochtones. L'objectif du gouvernement est de diminuer la malnutrition chronique des enfants de moins de 3 ans de 10 % d'ici à 2016, comme première étape vers une diminution de 25 % d'ici à 2022. Le plan national de mise en œuvre, qui s'inscrit dans la Loi sur le système national de sécurité alimentaire et de nutrition, envisage des mesures encourageant l'allaitement maternel et les suppléments d'acide folique et de micronutriments pour lutter contre la malnutrition chronique, en même temps que le soutien aux programmes d'agriculture de subsistance et d'emploi temporaire pour remédier à la malnutrition saisonnière (Gouvernement du Guatemala, 2012).

Le Népal a diminué son retard de croissance de plus d'un tiers en 15 ans

Les liens entre les soins de santé pendant la petite enfance et l'éducation sont forts et se renforcent mutuellement. Les mères instruites

adoptent de meilleures pratiques qui conduisent à un meilleur état de santé de leurs enfants (voir le chapitre 3). Les enfants en bonne santé et bien nourris passent plus d'années à l'école. Dans l'une des études les plus complètes sur les effets à long terme de démarrer dans la vie en bonne santé, des groupes d'enfants ont été suivis au Brésil et en Inde de leur naissance à l'âge adulte. Les garçons et les filles qui pesaient 500 grammes de plus à la naissance ont passé 0,3 à 0,4 année supplémentaire à l'école par rapport à leurs pairs. De même, les garçons et les filles qui avaient grandi plus rapidement que prévu à l'âge de 2 ans ont passé 0,4 à 0,6 année supplémentaire à l'école et avaient plus de chances d'achever l'école secondaire (Adair *et al.*, 2013).

Les services d'éducation et de protection de la petite enfance contribuent au développement des compétences cognitives et non-cognitives au moment où le cerveau des enfants se développe, ce qui apporte des avantages à long terme aux enfants des milieux défavorisés. En Ouganda, un programme de transfert d'espèces conditionné à l'inscription dans l'enseignement préscolaire, financé par l'UNICEF et le Programme alimentaire mondial, a entraîné une amélioration des aptitudes en matière de réception visuelle, de motricité et de langage (réception et expression) (Gilligan et Roy, 2013). En Jamaïque, une enquête a suivi des jeunes adultes issus de milieux défavorisés qui, lorsqu'ils étaient nourrissons, avaient reçu une stimulation psychosociale à travers les visites hebdomadaires de personnels de santé communautaire. Au début du xxe siècle, les personnes qui avaient participé au programme gagnaient 42 % de plus que les autres jeunes défavorisés (Gertler *et al.*, 2013).

Depuis 2000, les services d'éducation de la petite enfance se sont considérablement développés. Le taux brut de scolarisation de l'enseignement préprimaire est passé de 33 % en 1999 à 50 % en 2011. Presque 60 millions d'enfants supplémentaires ont été inscrits dans les établissements préprimaires au cours de cette période. Le taux de scolarisation a plus que doublé dans les pays d'Asie du Sud et de l'Ouest, de 22 % en 1999 à 50 % en 2011. Cependant, les pays à revenu faible et d'Afrique subsaharienne sont en retard avec des taux but de scolarisation de respectivement 17 % et 18 %.

Les gouvernements sont confrontés à des défis importants pour développer l'enseignement préprimaire. Il s'ensuit que le pourcentage des inscriptions dans les établissements du secteur privé est passé de 28 % en 1999 à 33 % en 2011. Dans les États arabes, il s'élève jusqu'à 71 % (encadré 1.1.1). Les contraintes liées à la collecte des données auprès de prestataires non étatiques non réglementés impliquent une possible sous-estimation des chiffres dans certains pays.

Comme les prestataires privés ont tendance à desservir les ménages qui ont les moyens de payer des frais d'inscription, c'est-à-dire généralement ceux qui sont plus nantis et

Encadré 1.1.1 : Dans les États arabes, le secteur privé est le principal prestataire de l'enseignement préprimaire

Le taux brut de scolarisation préprimaire dans les États arabes est passé de 15 % en 1999 à 23 % en 2011, mais il reste le deuxième le plus faible de toutes les régions. De plus, cette région compte la proportion la plus importante d'offre privée : les établissements préprimaires et les crèches privés totalisent plus de deux tiers des inscriptions.

L'Algérie se distingue comme le pays qui a le pourcentage le plus élevé d'offre publique dans la région, 86 %. De plus, elle a enregistré le développement le plus important de l'enseignement préprimaire, de seulement 2 % en 1999 à 75 % en 2011. C'est le résultat d'une réforme qui a introduit un programme préprimaire en 2004 et visait à accroître le taux brut de scolarisation de 80 % d'ici à 2010. En même temps qu'elle entreprenait le développement rapide de son système public, l'Algérie encourageait l'offre privée dans les zones urbaines. Un système d'inspection contrôle la mise en œuvre du programme dans les deux types d'établissement.

En Jordanie, la construction de presque 400 jardins d'enfants, dans le cadre d'un prêt de la Banque mondiale, a donné lieu à une augmentation du pourcentage des inscriptions dans les établissements publics de zéro en 1999 à 17 % en 2010. Cependant, les niveaux d'inscription sont restés presque constants au cours de cette période, atteignant 38 % en 2012 malgré la cible de 50 % fixée pour cette année. Il est probable que la prédominance persistante de l'offre du secteur privé constitue un obstacle à l'accès universel. La part des dépenses du budget de l'éducation consacrée à l'enseignement préprimaire n'était que de 0,3 % en 2011. Par voie de conséquence, de nombreuses initiatives louables prises dans le cadre de la stratégie nationale de développement de la petite enfance – qui sont uniques dans la région, notamment les programmes visant à améliorer les qualifications des enseignants, définir des normes et les contrôler, et accroître la participation parentale – doivent encore bénéficier à la majorité de la population.

Sources : Benamar (2010) ; Jordan Ministry of Education (2013) ; UNICEF (2009).

concentrés dans les zones urbaines, le réseau des crèches et des établissements préprimaires publics doit s'étendre si l'on veut atteindre les groupes les plus défavorisés. L'absence de ce type d'établissements est la principale raison expliquant pourquoi les enfants plus pauvres ne peuvent pas bénéficier de services d'éducation de la petite enfance. Au Tchad et en République centrafricaine, par exemple, pratiquement aucun enfant pauvre, garçon ou fille, n'a fréquenté un programme quelconque d'éducation de la petite enfance en 2010, contre un enfant sur six chez les plus riches. Même dans les pays à revenu moyen disposant d'une meilleure couverture en moyenne comme le Ghana, la Mongolie et la Serbie, on constate un écart important en matière d'accès entre les garçons et les filles les plus pauvres et les plus riches (figure 1.1.3).

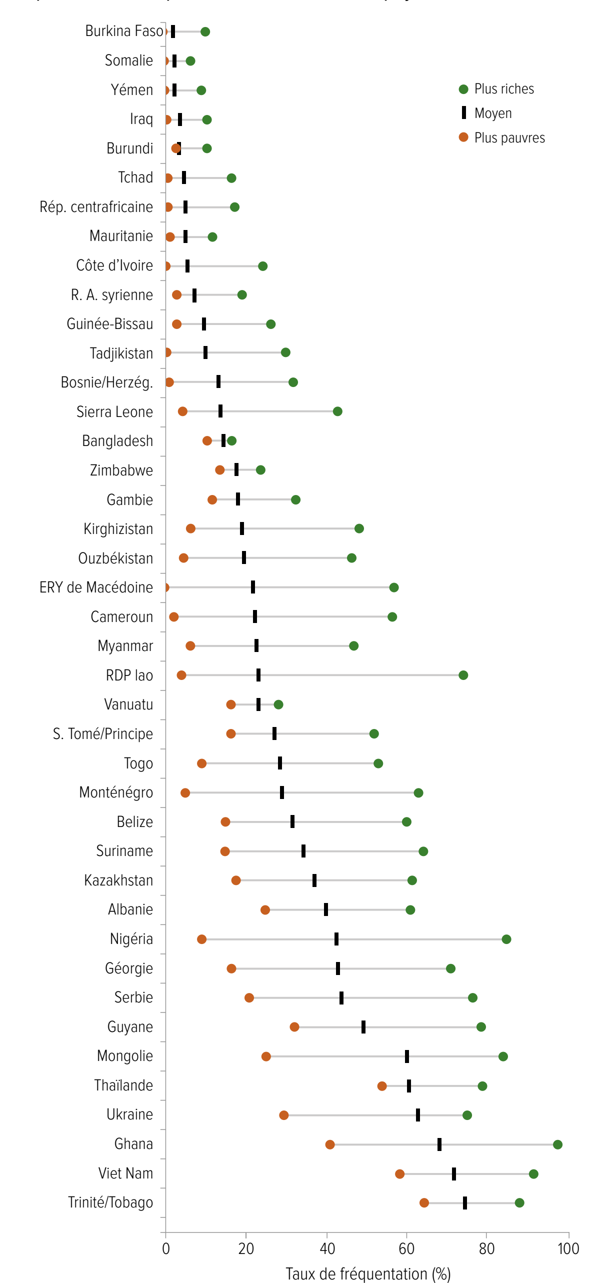
Un rôle plus fort de l'État exige des plans clairs sur les objectifs du système, notamment d'accorder de l'attention à la préparation des enseignants et des animateurs pour répondre aux besoins d'apprentissage particuliers des jeunes enfants.

Combien de pays sont-ils susceptibles d'atteindre l'objectif de l'enseignement préprimaire d'ici à 2015 ?

Si les Objectifs du Millénaire pour le développement étaient des guides clairs en ce qui concerne les composantes liées à la santé de la petite enfance du premier objectif de l'Éducation pour tous, le Forum mondial de l'éducation de Dakar en 2000 n'a fixé aucune cible pour guider l'évaluation de la réussite en matière de promotion de l'éducation de la petite enfance. Pour réaliser une évaluation comparative des progrès accomplis à travers les pays au cours de la décennie, ce *Rapport* a fixé comme cible un taux brut indicatif de scolarisation de l'enseignement préprimaire de 80 % que les pays devraient raisonnablement pouvoir atteindre d'ici à 2015. L'analyse examine dans quelle mesure les pays sont proches d'atteindre cette cible, d'une part, en faisant le point sur la situation en 2011 et, d'autre part, en examinant si les pays ont des chances réalistes d'atteindre la cible.

Sur les 141 pays disposant de données, seuls 30 pays avaient un taux brut de scolarisation supérieur à 80 % en 1999, tandis que 11 en étaient proches. Entre 1999 et 2011, le nombre de pays qui avaient atteint la cible était passé à 52 et 17 en étaient proches (figure 1.1.4). Pour 2015, d'après les projections, 68 pays atteindront la cible,

Figure 1.1.3 : Peu d'enfants pauvres de 4 ans reçoivent une éducation préprimaire
Pourcentage des enfants âgés de 36 à 59 mois qui ont fréquenté une forme quelconque de programme organisé d'éducation de la petite enfance, par richesse, sélection de pays, 2005-2012



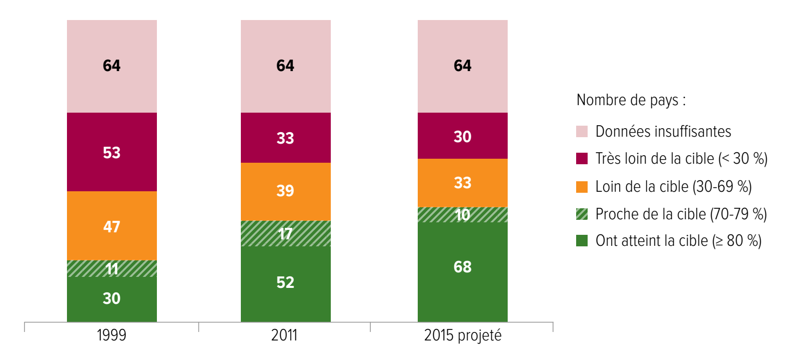
Source : base de données sur l'inégalité des chances scolaires dans le monde, www.education-inequalities.org

notamment le Costa Rica, la Lituanie et l'Afrique du Sud, et 10 en seront proches (tableau 1.1.2).

Le nombre des pays ayant un taux brut de scolarisation inférieur à 30 % est passé de 53 en 1999 à 33 en 2011. Sur les 20 pays qui sont

D'ici à 2015, 68 pays devraient atteindre un taux de scolarisation préprimaire de 80 %

Figure 1.1.4 : Objectif 1 – L'éducation préprimaire devra se développer plus rapidement après 2015
Le nombre de pays par niveau de taux brut de scolarisation préprimaire, 1999, 2011 et 2015 (projeté)



Note : l'analyse a été menée dans un sous-ensemble de pays pour lesquels une projection était possible ; par conséquent, elle couvre moins de pays que ceux pour lesquels l'information est disponible pour 1999 ou 2011.
Source : Bruneforth (2013).

sortis de ce groupe, l'Angola et la Mongolie ont depuis atteint la cible, tandis que l'Algérie et la Guinée équatoriale en sont proches. D'après les projections, d'ici à 2015, 30 pays seront très éloignés de la cible, dont 16 en Afrique subsaharienne, notamment la Côte d'Ivoire, l'Éthiopie et le Mali.

Pour évaluer la performance, il est important de reconnaître à quelle vitesse certains pays ont progressé vers la cible, même s'ils ne l'ont pas encore atteinte. Sur les 72 pays qui étaient loin ou très loin de la cible en 2011, 50 avaient néanmoins réalisé de grands progrès depuis 1999, en augmentant leur taux brut de scolarisation d'au moins 33 %. Huit pays ont développé l'accès de plus de 25 points de pourcentage, en particulier l'Inde (de 19 % à 55 %), la République islamique d'Iran (de 14 % à 43 %), le Nicaragua (de 28 % à 55 %) et l'Afrique du Sud (de 21 % à 65 %)[1].

En revanche, les taux bruts ont stagné dans certains pays, notamment l'État plurinational de Bolivie qui est resté à 46 %, le Maroc (58 %) et la Serbie (53 %). Sur les 53 pays qui étaient le

1. Dans ce genre de comparaisons, il est important de reconnaître que les différences entre les pays sont parfois dues à un écart entre les tranches d'âge : les chances d'un pays ciblant une tranche d'âge d'une année (par ex. 5 ans en Angola) sont plus élevées que celles d'un pays ciblant une tranche d'âge de 3 années (par ex. 3-5 ans en Inde).

Tableau 1.1.2 : Probabilité pour les pays d'atteindre l'objectif de scolarisation préprimaire d'au moins 70 % d'ici à 2015



Niveau attendu d'ici à 2015	Progrès relativement forts (41)	Progrès faibles ou s'éloignant de l'objectif (22)
Objectif atteint ou proche (≥ 70 %) — 78	Afrique du Sud, Algérie, Allemagne, Angola, Antigua-et-Barbuda, Argentine, Aruba, Australie, Autriche, Barbade, Belgique, Biélorussie, Brunéi Darussalam, Bulgarie, Canada, Cap-Vert, Chili, Chypre, Îles Cook, Costa Rica, Cuba, Danemark, Dominique, Équateur, El Salvador, Espagne, Estonie, Finlande, France, Ghana, Grèce, Grenade, Guatemala, Guinée équatoriale, Guyane, Hongrie, Inde, Islande, Israël, Italie, Jamaïque, Japon, Lettonie, Liban, Lituanie, Luxembourg, Malaisie, Maldives, Malte, Mexique, République de Moldova, Mongolie, Népal, Nouvelle-Zélande, Nicaragua, Norvège, Panama, Pays-Bas, Pérou, Pologne, Portugal, Qatar, Roumanie, Royaume-Uni, Fédération de Russie, Saint-Kitts-et-Nevis, Seychelles, Slovaquie, Slovénie, Suède, Suisse, Suriname, République tchèque, Thaïlande, Ukraine, Uruguay, République bolivarienne du Venezuela, Viet Nam	
Loin de l'objectif (30-69 %) — 33	Arménie, Belize, Cameroun, Chine, Croatie, Égypte, Honduras, Indonésie, République islamique d'Iran, Kazakhstan, Lesotho, Monténégro, Philippines, Sao Tomé-et-Principe, Îles Salomon, Turquie	Albanie, Bermudes, État plurinational de Bolivie, Îles Caïmanes, Colombie, République dominicaine, États-Unis, Jordanie, Kenya, Maroc, Îles Marshall, Palestine, Paraguay, Sainte-Lucie, Samoa, Serbie, Vanuatu
Très loin de l'objectif (< 30 %) — 30	Azerbaïdjan, Bangladesh, Bénin, Bhoutan, Burkina Faso, Burundi, Cambodge, Congo, République démocratique du Congo, Côte d'Ivoire, Djibouti, Érythrée, Éthiopie, Guinée-Bissau, Kirghizistan, République démocratique populaire lao, Madagascar, Mali, Myanmar, Niger, Nigéria, Rwanda, Sénégal, Togo, Yemen	Fidji, République arabe syrienne, ex-République yougoslave de Macédoine, Ouzbékistan, Tadjikistan
	Évolution entre 1999 et 2011	

Pays exclus de l'analyse en raison de l'insuffisance des données — 64	Afghanistan, Andorre, Anguilla, Antilles néerlandaises, Arabie saoudite, Bahamas, Bahreïn, Bosnie-Herzégovine, Botswana, Brésil, Îles vierges britanniques, République centrafricaine, Comores, République de Corée, République démocratique populaire de Corée, Émirats arabes unis, Gabon, Gambie, Géorgie, Guinée, Haïti, Iraq, Irlande, Kiribati, Koweït, Libéria, Libye, Macao (Chine), Malawi, Mauritanie, Maurice, États fédérés de Micronésie, Monaco, Montserrat, Mozambique, Namibie, Nauru, Nioué, Oman, Ouganda, Pakistan, Palau, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Saint-Vincent-et-les Grenadines, Saint-Marin, Sierra Leone, Singapour, Somalie, Sri Lanka, Soudan, Soudan du Sud, Swaziland, Tchad, Timor-Leste, Tokélaou, Tonga, Trinité-et-Tobago, Tunisie, Turkménistan, Îles Turques et Caïques, Tuvalu, République-Unie de Tanzanie, Zambie, Zimbabwe

Source : Bruneforth (2013).

Encadré 1.1.2 : En Europe centrale et orientale, la quête de l'accès universel à l'éducation préprimaire se poursuit

L'accès à l'enseignement préprimaire a augmenté rapidement en Europe centrale et orientale entre 1999 et 2011, de 51 % à 72 %. Cette région, et celle de l'Asie centrale, a la proportion d'offre publique la plus élevée, avec plus de 97 %. Cependant, les pays d'Europe centrale et orientale ont progressé à des rythmes différents, ce qui reflète le degré varié d'attention que les gouvernements ont accordé à ce niveau de l'enseignement.

En République de Moldova où il y a eu des efforts concertés pour développer l'enseignement préprimaire, le taux brut de scolarisation des enfants de 3 à 6 ans est passé de 43 % en 2000 à 77 % en 2011. Un engagement politique fort a conduit à ce que la part du budget consacrée à l'enseignement préprimaire atteigne quelque 20 % en 2011. L'éducation reçoit déjà une part élevée du budget national, à savoir 22 % ou 7,9 % du PNB. La stratégie nationale vise à atteindre des taux de scolarisation de 78 % d'ici à 2015 pour les enfants de 3 à 6 ans et de 98 % pour ceux de 6 et 7 ans, tout en diminuant les inégalités entre les zones urbaines et rurales de 5 %. La stratégie est axée à la fois sur l'accès – ciblant les zones en retard et les groupes défavorisés – et la qualité, en développant les systèmes de formation des éducateurs et des infirmières.

L'ex-République yougoslave de Macédoine semble avoir un taux de scolarisation très faible, 25 % en 2010 – ce qui la place dans le groupes des pays les plus éloignés – mais ce chiffre résulte en partie de la réforme de 2005/06 qui a converti la dernière année d'enseignement préprimaire en première préparatoire obligatoire de l'enseignement primaire. Les taux de scolarisation de la petite enfance sont calculés pour tous les enfants âgés de 6 ans et moins, une tranche d'âge plus large que les autres pays de la région.

Les données des enquêtes auprès des ménages suggèrent des progrès ces dernières années, mais les inégalités sont fortes et en hausse. Entre 2005 et 2011, le pourcentage des 3 et 4 ans qui ont fréquenté une forme quelconque de programme organisé d'éducation de la petite enfance a doublé de 11 % à 22 %. Cependant, les bénéficiaires étaient presqu'exclusivement des enfants des familles les plus riches.

Pour améliorer l'accès, le coût doit diminuer pour les ménages. Les familles doivent contribuer à hauteur de 30 % des coûts, ce qui restreint l'accès pour les plus pauvres. Les enfants des minorités du pays en ont aussi beaucoup moins bénéficié, avec des taux de fréquentation de moins de 4 % pour les membres des communautés albanaise et rom et cela en dépit, dans le cas des Roms, des initiatives visant à promouvoir leur inclusion dans les écoles maternelles.

Sources : Open Society Foundations *et al.* (2011) ; Republic of Moldova Ministry of Education (2010) ; TFYR Macedonia Ministry of Health *et al.* (2011) ; TFYR Macedonia Ministry of Labour and Social Policy (2010) ; UNESCO BIE (2011).

plus éloignés de la cible en 1999, 5 seulement n'ont pas augmenté rapidement leur taux brut de scolarisation, restant en dessous de 30 % en 2011 : les Fidji, la République arabe syrienne, le Tadjikistan, l'ex-République yougoslave de Macédoine et l'Ouzbékistan. Les pays d'Europe centrale et orientale ont connu des trajectoires différentes. La rapidité de leurs progrès pour réaliser l'enseignement universel préprimaire dépendra de leur engagement politique en faveur de l'égalité (encadré 1.1.2).

Le fait que 63 pays risquent d'être loin ou très loin de la cible de 80 % d'ici à 2015 est non seulement une source de préoccupation, mais aussi le fait que 64 pays ne disposant pas de données sont exclus. Par ailleurs, 80 % est une cible modeste privant certains enfants de l'accès à l'enseignement préprimaire. Étant donné que les enfants exclus sont souvent les plus vulnérables, il est vital pour tout objectif de l'après-2015 de fixer une cible claire pour garantir à tous les jeunes enfants l'accès à l'enseignement préprimaire.

Objectif 2 Enseignement primaire universel

Faire en sorte que d'ici 2015, tous les enfants, notamment les filles, les enfants en difficulté et ceux appartenant à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme.

Points majeurs

- L'objectif de l'enseignement primaire universel sera loin d'être atteint, car 57 millions d'enfants n'étaient toujours pas scolarisés en 2011. La moitié de ces enfants vivent dans des pays en situation de conflit.
- Si le taux mondial de la baisse de la population non scolarisée observé entre 1999 et 2008 s'était maintenu, la cible aurait pu être atteinte d'ici à 2015.
- La région la plus en retard est l'Afrique subsaharienne où aucun progrès n'a été accompli depuis 2007, laissant 22 % des enfants en âge de fréquenter l'école primaire non scolarisés en 2011. Au cours de la décennie, aucun progrès n'a été fait dans la région pour empêcher les enfants d'abandonner l'école : parmi les enfants scolarisés, le pourcentage de ceux qui ont atteint la dernière année est passé de 58 % en 1999 à 56 % en 2010.
- Les filles représentent environ 54 % de la population mondiale des enfants non scolarisés. Leur proportion s'élève à 60 % dans les États arabes, identique depuis 1999.
- Sur les 57 millions d'enfants non scolarisés, presque la moitié risque de ne jamais être scolarisée. Dans les États arabes et en Afrique subsaharienne, près des deux tiers des filles non scolarisées risquent de ne jamais aller à l'école.
- D'après les projections, d'ici à 2015, seuls 68 pays sur 122 auront atteint la scolarisation primaire universelle. Dans 15 pays, le taux restera inférieur à 80 % si les tendances actuelles se poursuivent.
- Le bilan sera probablement pire encore pour l'achèvement du cycle primaire : on estime que seuls 13 pays sur 90 atteindront l'achèvement universel du cycle primaire.

Tableau 1.2.1 : Indicateurs clés pour l'objectif 2

	Effectifs scolarisés dans le primaire		Taux net ajusté de scolarisation dans le primaire		Enfants non scolarisés			Taux de survie jusqu'à la dernière année de primaire	
	2011 (000)	Évolution depuis 1999 (%)	1999 (%)	2011 (%)	2011 (000)	Évolution depuis 1999 (%)	Femmes (%)	1999 (%)	2010 (%)
Monde	**698 693**	**7**	**84**	**91**	**57 186**	**– 47**	**54**	**74**	**75**
Pays à revenu faible	126 870	70	59	82	21 370	– 46	54	55	59
Pays à revenu moyen inférieur	293 937	20	79	90	27 826	– 49	55	68	69
Pays à revenu moyen supérieur	204 934	– 20	95	97	6 337	– 44	49	85	90
Pays à revenu élevé	72 951	– 4	97	98	1 653	– 24	46	92	94
Afrique subsaharienne	136 423	66	59	78	29 798	– 29	54	58	56
États arabes	42 771	22	79	89	4 823	– 42	60	79	87
Asie centrale	5 468	– 20	94	95	290	– 34	55	97	98
Asie de l'Est et Pacifique	184 257	– 18	95	97	5 118	– 50	44	84	89
Asie du Sud et de l'Ouest	192 850	24	77	93	12 450	– 69	57	62	64
Amérique latine et Caraïbes	65 686	– 6	94	95	2 726	– 24	45	77	84
Amérique du Nord et Europe occidentale	51 686	– 2	98	98	1 249	39	45	92	94
Europe centrale et orientale	19 552	– 21	93	96	732	– 57	49	96	98

Sources : annexe, tableaux statistiques 5 et 6 ; base de données de l'ISU.

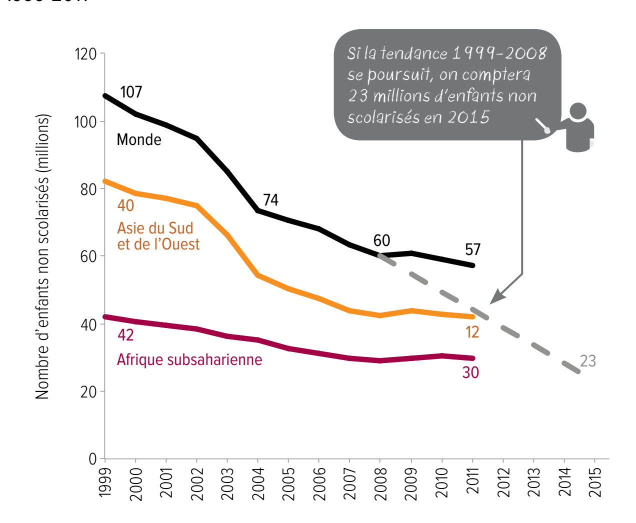
À deux ans de l'échéance des objectifs de l'Éducation pour tous (EPT) en 2015, le monde ne tiendra probablement pas l'une des promesses les plus modestes : que chaque enfant aille à l'école primaire. Plus de 57 millions d'enfants continuent à être privé du droit à l'éducation et plus de la moitié d'entre eux ne mettra probablement jamais les pieds dans une classe.

Il y a quelques bonnes nouvelles : entre 1999 et 2011, le nombre d'enfants non scolarisés a presque baissé de moitié, passant de 107 millions à 57 millions. Après une période de stagnation, le nombre d'enfants non scolarisés a commencé à diminuer à nouveau entre 2010 et 2011. Cette diminution de 1,9 million représente toutefois à peine plus de la moitié des 3,4 millions, le niveau moyen annuel de la baisse entre 1999 et 2004, et guère plus que le quart des 6,8 millions, le niveau moyen annuel de la baisse entre 1999 et 2004. Si le taux de la baisse entre 1999 et 2008 s'était maintenu, le nombre d'enfants non scolarisés s'élèverait à 23 millions d'ici à 2015, juste en dessous de la cible de l'EPT, à savoir un taux net de scolarisation de 97 % (figure 1.2.1). Mais depuis 2008, la baisse s'est ralentie au point que 53 millions d'enfants seront probablement non scolarisés en 2015.

Il y a des variations régionales importantes de la baisse du nombre d'enfants non scolarisés depuis 1999. L'Asie du Sud et de l'Ouest et l'Afrique subsaharienne ont représenté les trois quarts de la population mondiale non scolarisée pendant toute la période de Dakar, mais elles ont suivi des tendances différentes. L'Asie du Sud et de l'Ouest a connu la baisse la plus rapide de toutes les régions, contribuant à plus de la moitié de la diminution totale du nombre des non scolarisés. En Inde et en République islamique d'Iran, la population non scolarisée a diminué de plus de 90 %. Toutefois, l'Afrique subsaharienne, après trois années de stagnation, a connu une petite diminution du nombre des non scolarisés de 0,8 million entre 2010 et 2011 – la maintenant au même niveau qu'en 2007. En 2011, 22 % de la population de la région en âge de fréquenter l'école primaire n'était toujours pas scolarisée.

Les filles représentent environ 54 % de la population mondiale des enfants non scolarisés. Dans les États arabes, la proportion s'élève à 60 %, sans modification depuis 1999. En Asie du Sud et de l'Ouest, en revanche, la proportion des filles dans la population non scolarisée a diminué régulièrement de 64 % en 1999 à 57 % en 2011. Au cours des cinq dernières années, la liste des pays comptant le plus grand nombre d'enfants non

Figure 1.2.1 : Des millions d'enfants restent non scolarisés en 2011
Nombre d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire, par région, 1999-2011



Note : la ligne en pointillés de 2008 à 2015 se base sur la réduction moyenne annuelle absolue du nombre d'enfants non scolarisés entre 1999 et 2008.
Sources : base de données de l'ISU ; calculs de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* (2013/4).

scolarisés a peu changé. Parmi les pays disposant de données pour 2006 et 2011, les 10 pays les moins bien placés pour les deux périodes sont identiques, à une exception près : le Ghana a été remplacé par le Yémen dont le nombre des non scolarisés a augmenté (tableau 1.2.2A).

Les trois pays les mieux placés depuis 2006 sont la République démocratique populaire lao, le Rwanda et le Viet Nam dont les populations non scolarisées ont diminué d'au moins 85 % (tableau 1.2.2B). L'Éthiopie et l'Inde figurent parmi les 10 pays dont les populations non scolarisées ont le plus diminué en termes relatifs et ils ont contribué de façon significative à la diminution générale du nombre des non scolarisés – respectivement de 2,2 millions et 4,5 millions.

L'Éthiopie et l'Inde ont contribué de façon significative à la diminution globale du nombre des non scolarisés

Cinq des 10 pays dont l'augmentation de la population non scolarisée a été relativement importante depuis 2004-2006 sont situés en Afrique subsaharienne (tableau 1.2.2C). Au Nigéria, la population non scolarisée a non seulement augmenté le plus en termes absolus, de 3,4 millions, mais son taux de croissance a été aussi le quatrième le plus élevé. La population non scolarisée de certains pays, notamment la Colombie, le Paraguay et la Thaïlande, a augmenté bien qu'ils soient situés dans des régions qui sont mieux placées en moyenne.

Certains pays qui auraient pu figurer dans ces listes n'y sont pas, simplement parce qu'ils ne disposent pas de données officielles disponibles

Tableau 1.2.2 : Évolution de la population non scolarisée, 2006-2011

A. Les dix pays avec les populations non scolarisées les plus élevées

	Population non scolarisée
	2011 (000)
Nigéria	10 542
Pakistan	5 436
Éthiopie	1 703
Inde	1 674
Philippines	1 460
Côte d'Ivoire	1 161
Burkina Faso	1 015
Kenya	1 010
Niger	957
Yémen	949

B. Les dix pays avec les diminutions relatives les plus élevées des populations non scolarisées

	Population non scolarisée		
	2006 (000)	2011 (000)	Évolution (%)
Rwanda	273	20	– 93
Viet Nam	436	39	– 91
RDP Lao	123	19	– 85
Congo	239	47	– 81
Liban	58	12	– 78
Inde	6 184	1 674	– 73
Timor-Leste	61	18	– 71
Maroc	419	134	– 68
Cambodge	91	31	– 66
Éthiopie	3 947	1 703	– 57

C. Les dix pays avec les augmentations relatives les plus élevées des populations non scolarisées

	Population non scolarisée		
	2006 (000)	2011 (000)	Évolution (%)
Paraguay	57	136	139
Colombie	206	435	112
Thaïlande	387	611	58
Nigéria	7 150	10 542	47
Érythrée	295	422	43
Gambie	65	86	33
Afrique du Sud	519	679	31
Libéria	325	386	19
Mauritanie	113	131	16
Yémen	853	949	11

Note : les pays pris en compte étaient ceux qui disposaient de données à la fois pour 2006 et 2011 et dont la population non scolarisée pendant la période a dépassé 50 000 enfants.
Source : base de données de l'ISU.

Encadré 1.2.1 : Quels sont les pays qui comptent plus de 1 million d'enfants non scolarisés ?

Malgré l'amélioration des données disponibles sur l'éducation durant la dernière décennie, il est regrettable que les données récentes sur le nombre d'enfants non scolarisés, l'un des indicateurs les plus simples de l'éducation, ne soient pas officiellement disponibles pour 57 pays. Se focaliser uniquement sur les pays disposant de données publiables risque de fausser les débats politiques mondiaux, car de nombreux pays ne disposant pas de données sont susceptibles d'être les plus éloignés de l'atteinte de l'EPU. L'amélioration récente de la disponibilité des données issues des enquêtes menées auprès des ménages aide à brosser un meilleur tableau de la situation mondiale. Cependant, ce tableau ne sera complet que lorsque tous les pays auront des données publiables.

Le chiffre mondial des enfants non scolarisés comprend les données officiellement disponibles de 147 des 204 pays et les estimations non publiées de l'Institut de la statistique de l'UNESCO (ISU) pour les pays restants. Les pays pour lesquels l'ISU ne publie aucune donnée ne disposent pas de données sur la scolarisation par tranche d'âge ou groupe de population, ou bien ces données n'ont pas été jugées suffisamment fiables.

Les données officiellement disponibles par pays ne représentent que 68 % des 57 millions d'enfants non scolarisés. Par exemple, les données publiées représentent 95 % des enfants non scolarisés d'Amérique du Nord et d'Europe de l'Ouest, mais seulement 38 % de ceux des États arabes.

Les écarts les plus importants se trouvent en Afrique subsaharienne où 14 pays manquent de données. Il s'agit des pays en situation de conflit, comme la République démocratique du Congo et la Somalie, où les chances d'aller à l'école restent minces, mais aussi des pays comme le Bénin, la Sierra Leone, le Togo et la République-Unie de Tanzanie. Bien que la plupart des pays d'Amérique latine aient des données publiées, le Brésil, par exemple, n'en a pas faute d'accord sur les chiffres de la population.

Dans ce *Rapport*, on a tenté d'identifier quels étaient les pays manquant de données qui comptaient plus de 1 million d'enfants non scolarisés à l'aide d'estimations sur le taux net de fréquentation primaire provenant des enquêtes auprès des ménages menées entre 2008 et 2011[1]. Ces calculs ajoutent six pays aux huit déjà connus pour compter plus de 1 million d'enfants non scolarisés (tableau 1.2.3). Ces 14 pays représenteraient environ deux tiers de la population mondiale non scolarisée.

Tableau 1.2.3 : Quatorze pays sont susceptibles de compter plus de 1 million d'enfants non scolarisés

Afghanistan	Kenya
Burkina Faso	Nigéria
Chine	Pakistan
Côte d'Ivoire	Philippines
R. D. Congo	**Somalie**
Éthiopie	**Soudan (pré-sécession)**
Inde	**R.-U. Tanzanie**

Notes : on estime que les pays en gras comptent plus de 1 million d'enfants non scolarisés, selon les calculs que l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* a établis à l'aide des données des enquêtes menées auprès des ménages. Pendant la période en question, le Soudan est toujours inclus dans la zone qui est maintenant le Soudan du Sud.
Source : calculs de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* basés sur les données de l'ISU, les Perspectives de la population mondiale 2010 et les données des enquêtes démographiques et sanitaires et des enquêtes en grappes à indicateurs multiples.

Il n'est sans doute pas surprenant que l'Afghanistan, la République démocratique du Congo, la Somalie et le Soudan d'avant la sécession comptent des populations non scolarisées dépassant 1 million d'enfants. La population non scolarisée de la Chine estimée à plus de 1 million est compatible avec le fait qu'elle a atteint l'EPU – défini comme un taux net de scolarisation d'au moins 97 % – en raison de la taille de sa population.

Parmi les pays ajoutés à la liste, le plus inattendu est la République-Unie de Tanzanie. L'estimation publiée par l'ISU le plus récemment estime le nombre de la population non scolarisée de la République-Unie de Tanzanie à 137 000 en 2008. Cependant, selon l'enquête démographique et sanitaire de 2010, le taux net de fréquentation primaire était de 80 %, ce qui est très inférieur au 98 % de l'estimation du taux net de scolarisation fournie par l'ISU pour 2008. La raison de cette différence tient probablement aux différences dans la façon dont l'information est recueillie par tranche d'âge[2]. De plus, les estimations des taux d'achèvement du primaire de l'enquête démographique et sanitaire et de l'ISU indiquent que seulement environ 7 enfants sur 10 terminent l'école primaire. Cela appuie la possibilité que la population des enfants non scolarisés dépasse bien 1 million.

1. La Somalie est une exception ; elle dispose des données de l'enquête en grappes à indicateurs multiples de 2006. Le conflit prolongé dans le pays rend peu probable une amélioration significative de la scolarisation les cinq années suivantes.

2. Voir l'encadré 2.5 du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* 2010 pour une explication de la différence entre les données administratives et celles des ménages (UNESCO, 2010).

Encadré 1.2.2 : La persistance de la crise cachée affectant les enfants dans les zones de conflit

Dans de nombreux pays les plus pauvres du monde, les conflits armés continuent de détruire les chances d'éducation d'une génération entière d'enfants. Ce *Rapport* s'appuie sur les systèmes internationaux de notification utilisés pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* 2011 en vue d'établir la liste mise à jour des pays en situation de conflit. Trente-deux pays ont été identifiés comme étant en situation de conflit armé de 2002 à 2011, soit trois de moins qu'en 1999-2008 (tableau 1.2.4). De nouveaux pays ont été ajoutés à la liste, notamment la Libye, le Mali et la République arabe syrienne.

L'analyse montre que si le nombre mondial d'enfants non scolarisés a légèrement diminué de 60 millions en 2008 à 57 millions en 2011, ces progrès n'ont pas bénéficié aux enfants des pays en situation de conflit. Ces enfants représentent 22 % de la population mondiale des enfants en âge de fréquenter l'école primaire, mais 50 % des enfants non scolarisés, et la proportion a augmenté de 42 % en 2008.

Sur les 28,5 millions d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire non scolarisés dans les pays en situation de conflit, 12,6 millions vivent en Afrique subsaharienne, 5,3 millions en Asie du Sud et de l'Ouest et 4 millions dans les États arabes. L'immense majorité – 95 % – vit dans des pays à revenu faible et moyen. Les filles, qui représentent 55 % du total, sont les plus affectées.

Tableau 1.2.4 : Pays en situation de conflit, 1999-2008 et 2002-2011

Afghanistan	Éthiopie	Myanmar	Sierra Leone
Algérie	Géorgie	Népal	Somalie
Angola	Guinée	**Niger**	Sri Lanka
Burundi	Inde	Nigéria	Soudan (pré-sécession)
République centrafricaine	Indonésie	Pakistan	**R. A. syrienne**
Tchad	**Iran, Rép. isl.**	Palestine	Thaïlande
Colombie	Iraq	Philippines	Timor-Leste
Côte d'Ivoire	Libéria	Fédération de Russie	Turquie
R. D. Congo	**Libye**	Rwanda	Ouganda
Érythrée	**Mali**	Serbie	Yémen

Notes : la liste 2002-2011 comprend des pays avec 1 000 décès ou plus liés à des combats au cours de cette période, plus ceux qui ont plus de 200 décès liés à des combats pendant l'une des années entre 2009 et 2011. Les données sont compilées par Peace Research Institute Oslo et les séries de données du Uppsala Conflict Data Program sur les conflits armés et les morts au combat. Pour plus d'information, voir l'encadré 3.1 du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* 2011. Les pays en bleu clair figuraient sur la liste en 2011, mais ne sont pas identifiés comme étant en situation de conflit en 2013. Les pays en rouge ont rejoint la liste en 2013. Pendant la période en question, le Soudan était toujours inclus dans la zone qui est maintenant le Soudan du Sud.

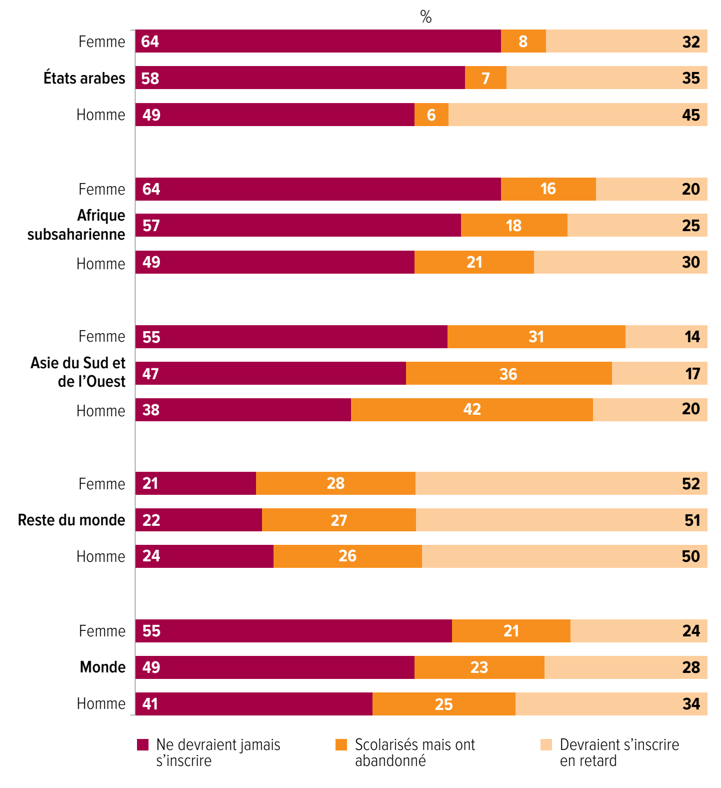
(encadré 1.2.1). La moitié des enfants non scolarisés dans le monde vivent dans des pays en situation de conflit, dont beaucoup manquent de données (encadré 1.2.2).

L'une des plus grandes déceptions depuis que les objectifs de l'EPT ont été fixés en 2000 est que près de la moitié des 57 millions d'enfants actuellement non scolarisés n'iront probablement jamais à l'école. Le pourcentage est considérablement plus élevé dans les États arabes et en Afrique subsaharienne où les filles sont également beaucoup plus touchées : dans ces régions, presque deux filles sur trois n'iront jamais à l'école. La moitié restante de la population non scolarisée est répartie presque également entre les enfants qui se sont inscrits puis ont abandonné et ceux qui doivent aller à l'école, mais qui auront dépassé l'âge officiel de fréquenter l'école primaire et seront donc susceptibles d'abandonner (figure 1.2.2).

Les raisons pour lesquelles les enfants ne vont pas à l'école varient, mais elles sont habituellement associées aux désavantages dont l'enfant a hérité à la naissance – par exemple, la pauvreté, le sexe, l'appartenance ethnique ou le fait de vivre en zone rurale ou dans un bidonville. L'un des désavantages les plus négligés est le handicap (encadré 1.2.3).

Les enfants ont plus de chances d'achever l'école primaire s'ils y entrent à l'âge normal. Le taux mondial net ajusté d'admission pour la première année d'école

Figure 1.2.2 : Près de la moitié des enfants non scolarisés risquent de ne jamais s'inscrire
Répartition des enfants non scolarisés par exposition à l'école, sexe genre et région, 2011



Source : base de données de l'ISU.

Encadré 1.2.3 : Les enfants souffrant de handicaps sont souvent négligés

Les enfants souffrant de handicap sont souvent privés de leur droit à l'éducation. Cependant, on sait peu de choses sur leurs schémas de fréquentation scolaire. La collecte des données sur les enfants souffrant de handicap n'est pas simple, mais elles sont essentielles pour s'assurer que des politiques sont mises en place pour remédier aux contraintes auxquelles ces enfants sont confrontés. Les statistiques sur l'expérience éducative des enfants souffrant de handicap sont rares, en partie parce que les enquêtes auprès des ménages qui sont généralement la meilleure source d'information sur l'accès à l'école par les différents groupes de population ne fournissent pas assez de renseignements sur le degré ou le type de handicap, ou parce que la taille de leur échantillon est trop petite pour pouvoir tirer des conclusions exactes.

Selon une estimation, 93 millions d'enfants de moins de 14 ans, 5,1 % des enfants du monde, vivaient avec « un handicap modéré ou grave » en 2004. Parmi eux, 13 millions, 0,7 % des enfants du monde, souffrent de graves handicaps.

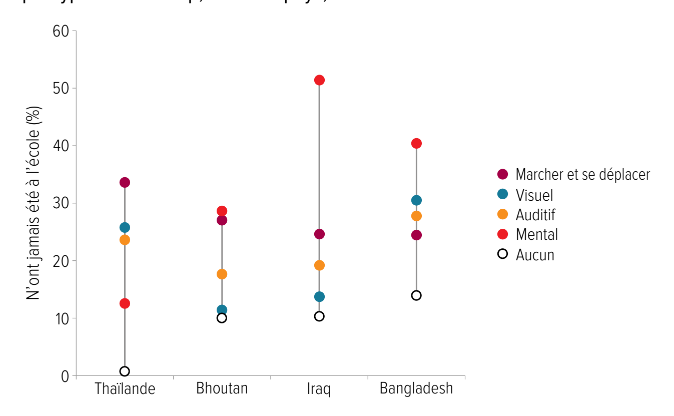
D'après l'enquête mondiale sur la santé, sur 14 des 15 pays à revenu faible et moyen, les personnes en âge de travailler souffrant d'un handicap étaient environ un tiers de moins susceptible d'avoir achevé l'école primaire. Par exemple, au Bangladesh, 30 % des personnes souffrant de handicap avaient achevé l'école primaire, contre 48 % de ceux ne souffrant pas de handicap. Les pourcentages correspondants s'élevaient à 43 % et 57 % en Zambie et à 56 % et 72 % au Paraguay.

Les obstacles auxquels les enfants font face dépendent du type de handicap dont ils souffrent. Depuis 2005, les enquêtes en grappes à indicateurs multiples utilisent un outil de 10 questions pour dépister les risques de différents handicaps des enfants de 2 à 9 ans. Cette information indique un risque de handicap de 3 % en Ouzbékistan à 49 % en République centrafricaine. Bien que les données sur le risque de handicap peuvent surestimer le nombre d'enfants vivant réellement avec un handicap, elles apportent des éclaircissements sur les obstacles auxquels les enfants ayant un risque de handicap sont confrontés pour entrer à l'école.

L'analyse des enquêtes en grappes à indicateurs multiples des quatre pays réalisée pour ce *Rapport* montre que les enfants exposés à un risque plus élevé de handicap seront beaucoup plus susceptibles d'être privés de la possibilité d'aller à l'école. Au Bangladesh, au Bhoutan et en Iraq, les enfants souffrant de déficiences mentales étaient plus susceptibles d'être privés de ce droit. En Iraq, par exemple, 10 % des enfants de 6 à 9 ans sans risque de handicap n'avaient jamais été à l'école en 2006, contre 19 % de ceux exposés au risque de déficience auditive et 51 % de ceux exposés au risque plus important de déficience mentale. En Thaïlande, presque tous les enfants de 6 à 9 ans ne souffrant d'aucun handicap avaient été à l'école en 2005/06, mais 34 % de ceux souffrant d'un handicap affectant leur marche ou leur mobilité n'y avaient jamais été (figure 1.2.3).

Sources : Gottlieb *et al.* (2009) ; Mitra *et al.* (2011) ; OMS et Banque mondiale (2011).

Figure 1.2.3 : Les enfants exposés au risque du handicap sont confrontés à des obstacles majeurs pour accéder à l'école
Pourcentage d'enfants de 6 à 9 ans qui ne sont jamais allés à l'école, par type de handicap, choix de pays, 2005-2007



Source : calculs de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* (2013/4) basés sur les enquêtes en grappes à indicateurs multiples.

primaire a augmenté entre 1999 et 2011, mais très légèrement de 81 % à 86 % – et s'est élevé de moins d'un point de pourcentage au cours des quatre dernières années de la période. Certains pays ont néanmoins accompli de grands progrès pour scolariser les enfants à l'âge officiel d'entrée à l'école, notamment l'Éthiopie (où le taux est passé de 23 % à 94 %), la République islamique d'Iran (de 46 % à 99 %) et le Mozambique (de 24 % à 71 %).

Malgré les améliorations en matière de scolarisation, l'abandon avant la dernière année reste un grave problème dans de nombreux pays à revenu faible et moyen. Les chances pour les enfants d'achever le cycle primaire n'ont guère changé depuis 1999. En 2010, environ 75 % de ceux qui commençaient l'école primaire atteignaient la dernière année. En Afrique subsaharienne, la proportion de ceux qui sont arrivés en dernière année a même légèrement baissé, de 58 % en 1999 à 56 % en 2010. En Asie du Sud et de l'Ouest, moins de deux sur trois enfants qui entrent à l'école réussissent à atteindre la dernière année. En revanche, on a constaté des progrès dans les pays arabes : 79 % des élèves atteignaient la dernière année en 1999 contre 87 % en 2010.

Combien de pays sont-ils susceptibles d'atteindre l'EPU d'ici à 2015 ?

L'objectif de l'EPU a des indicateurs clairs, mais il n'est pas toujours facile d'évaluer l'ensemble des progrès accomplis en vue de sa réalisation. Le minimum de référence couramment utilisé consistant à savoir si au moins 97 % des enfants en âge de fréquenter l'école primaire sont scolarisés ne précise pas si les enfants achèvent l'école primaire. Il ne précise pas non plus la diversité des expériences des enfants issus de milieux différents. Il est donc susceptible de présenter un tableau trop optimiste des progrès.

La nouvelle analyse présentée dans ce *Rapport* utilise les données sur la scolarisation nette ainsi que sur l'achèvement pour évaluer les progrès réalisés en direction de l'EPU. Elle examine aussi à quelle vitesse les pays ont progressé vers l'objectif, en fonction de leur point de départ. Sur la base de ces informations, l'analyse estime si les pays ont une chance réaliste d'atteindre l'EPU entre 2011 (la dernière année pour laquelle les données sont disponibles) et 2015[1].

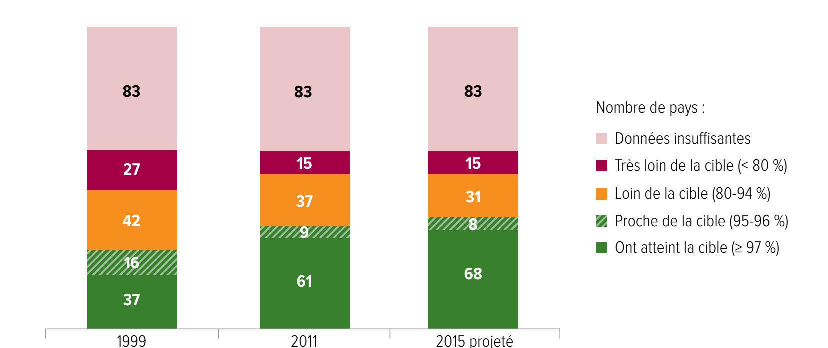
L'accès universel à la scolarité primaire est susceptible de demeurer un objectif irréalisable dans de nombreux pays

En 1999, 37 des 122 pays disposant de données avaient déjà atteint la cible du taux net de scolarisation primaire de 97 % (figure 1.2.4). En 2011, le nombre de pays qui avaient atteint la cible était passé à 61. Pour 2015, on prévoit que sept pays supplémentaires l'atteindront : la Croatie, El Salvador, la Lettonie, le Népal, le Nicaragua, le Qatar et les Émirat arabes unis. Il restera 54 pays qui n'atteindront probablement pas cette cible d'ici à 2015, parmi lesquels huit seulement s'en approcheront.

Parmi les pays les plus éloignés de l'EPU, 27 avaient des taux de scolarisation inférieurs à 80 % en 1999. En 2015, 15 pays devraient rester dans cette situation, dont 10 en Afrique subsaharienne : le Burkina Faso, la Côte d'Ivoire, la Guinée équatoriale, l'Érythrée, la Gambie, le Lesotho, le Libéria, le Mali, le Niger et le Nigéria. Djibouti et le Pakistan figurent parmi les pays restant dans ce groupe (tableau 1.2.5). Sur les 12 pays qui ont quitté ce groupe, trois ont atteint depuis la cible (la République démocratique populaire lao, le Rwanda et la Zambie), et deux en seront très

1. Pour cette analyse, les pays utilisés sont ceux avec au moins de trois points de données depuis 1999, les plus récents datant de 2009 ou après. Voir Bruneforth (2013) pour plus d'informations.

Figure 1.2.4 : Objectif 2 – Les progrès vers la réalisation de l'enseignement primaire universel d'ici à 2015 sont moindres qu'on ne le suppose généralement
Nombre de pays par niveau de taux net ajusté de scolarisation, 1999, 2011 et 2015 (projeté)



Note : l'analyse a été menée sur un sous-ensemble de pays pour lesquels une projection était possible ; elle couvre par conséquent moins de pays que ceux pour lesquels l'information est disponible pour 1999 ou 2011.
Source : Bruneforth (2013).

proches (le Maroc et le Mozambique). De plus, la Mauritanie, le Sénégal et le Yémen quitteront le groupe des pays les plus éloignés de la cible en 2011 ; en effet, d'après les projections, leur taux net de scolarisation dépassera 80 % d'ici à 2015.

Bien que certains pays restent encore très loin de cet objectif, d'autres ont accompli des progrès considérables. Sur les 46 pays disposant de données qui seront loin de l'EPU d'ici à 2015, 15 ont accompli de grands progrès et augmenté leur taux net de scolarisation d'au moins 15 % depuis 1999. Sur les 27 pays qui étaient les plus éloignés de la cible en 1999, 20 ont accompli de grands progrès. Le Botswana, la Côte d'Ivoire et l'Érythrée ont accompli des progrès modestes, avec des hausses comprises entre 5 % et 15 %, tandis que la Guinée équatoriale, la Gambie, le Libéria et le Nigéria ont fait encore moins de progrès, voire ont régressé.

D'ici à 2015, 54 pays n'atteindront pas la scolarisation primaire universelle

Les progrès vers la réalisation de l'achèvement primaire sont encore plus décevants

La scolarisation est une mesure partielle pour savoir si l'EPU a été atteint, dans la mesure où l'on devrait déterminer la réussite selon le critère de savoir si « tous les enfants ont accès à l'enseignement primaire et l'achèvent ». C'est pourquoi ce *Rapport* prend en compte un indicateur lié à l'achèvement : le taux d'achèvement attendu pour une cohorte (encadré 1.2.4). L'inconvénient de ce nouvel indicateur est qu'il y a moins de données disponibles et que l'on ne peut établir aucune tendance pour suivre les progrès depuis 1999 ou faire des projections pour 2015.

Encadré 1.2.4 : Mesurer l'achèvement du cycle primaire

La mesure couramment utilisée pour savoir si les enfants achèvent l'école primaire est le taux brut d'admission jusqu'en dernière année[1]. Bien qu'il soit relativement simple à calculer à partir des données existantes, il a dépassé 100 % dans 44 des 153 pays disposant de données pour 2011 en raison de la scolarisation d'enfants qui ont dépassé l'âge normal et de l'insuffisance des données sur les redoublements. Il ne présente donc pas un tableau exact. Cet indicateur a été utilisé plus largement ces dernières années pour expliquer que l'OMD sur l'éducation était presque atteint. Il serait préférable d'utiliser une mesure de l'achèvement qui évite de mélanger les enfants de différentes tranches d'âge en suivant plutôt un groupe (cohorte) d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire.

Le taux d'achèvement attendu pour une cohorte est l'une de ces mesures. Ce nouvel indicateur mesure le pourcentage d'enfants en âge d'entrer à l'école primaire devant entrer et achever l'enseignement primaire. On l'estime en multipliant deux indicateurs :

- *Le taux net d'admission attendu en première année de primaire* qui indique la probabilité pour un enfant ayant l'âge officiel d'entrer à l'école primaire de ne jamais s'inscrire en première année. Au Sénégal, par exemple, le taux net d'admission attendu était de 83 % en 2010.
- *Le taux de survie jusqu'à la dernière année de primaire* qui indique la probabilité pour un enfant entré à l'école primaire d'atteindre un jour la dernière année. Atteindre la dernière année est considéré comme une indication d'achèvement parce que les registres réels d'obtention des diplômes de fin d'études primaires ne sont pas collectés dans de nombreux pays. Au Sénégal, 60 % des élèves inscrits à l'école ont atteint la dernière année. En prenant en compte le taux net d'admission attendu, 49 % des enfants âgés actuellement de 7 ans devraient achever l'école primaire.

Le taux brut d'admission jusqu'en dernière année au Sénégal était plus élevé, 63 % en 2011, ce qui prouve que les progrès en direction de l'achèvement peuvent être surestimés. Un indicateur dans l'esprit du taux d'achèvement attendu pour une cohorte présenterait un tableau plus exact de l'achèvement et serait par conséquent plus approprié pour mesurer les progrès vers les objectifs de l'après-2015.

1. Cet indicateur est égal au nombre d'élèves de tout âge en dernière année d'école primaire (redoublants exclus) divisé par le nombre des enfants ayant l'âge officiel d'être diplômé.

Dans trois quarts des 90 pays disposant de données depuis 2008, au moins 95 % des enfants devaient entrer à l'école primaire en 2011. Pourtant, quatre ans à peine avant 2015, on comptait toujours huit pays – tous en Afrique subsaharienne et notamment le Nigéria – où au moins un cinquième des enfants ne serait pas inscrit à l'école primaire (figure 1.2.5).

La progression reste un défi encore plus grand. Dans 26 des 90 pays, dont presque les trois quarts sont situés en Afrique subsaharienne, au moins un cinquième des enfants scolarisés n'atteindront pas la dernière année. En Ouganda, par exemple, moins d'un enfant sur trois atteindra la dernière année.

En combinant ces deux indicateurs pour mesurer si un groupe donné d'enfants entrera à l'école et atteindra la dernière année, on obtient un message inquiétant. Dans seulement 13 des 90 pays disposant de données, on s'attend à ce qu'au moins 97 % des enfants entrent à l'école primaire et atteignent la dernière année. Sur ces 13 pays, 10 appartiennent à l'OCDE ou sont membres de l'UE. Les trois autres sont la Biélorussie, le Kazakhstan et le Tadjikistan.

Ces conclusions soulèvent la question de savoir si évaluer les progrès vers la réalisation de l'EPU en se basant seulement sur le taux net de scolarisation suffit. Sur les 70 pays qui étaient considérés comme ayant atteint la cible en 2011 ou étaient près de l'atteindre au regard du taux net de scolarisation, seuls 42 avaient des données disponibles sur le taux d'achèvement attendu pour une cohorte. Si le taux d'achèvement attendu pour une cohorte en dernière année était le critère retenu, on estimerait alors que seuls 15 d'entre eux auraient atteint la cible en 2011 ou seraient près de l'atteindre.

Pour certains pays, la différence entre les deux mesures est particulièrement grande. Par exemple, le Rwanda avait un taux net de scolarisation de 99 % en 2010 et un taux d'achèvement attendu pour une cohorte de 38 % en 2009. Le Guatemala avait un taux net de scolarisation de 98 % en 2010 et un taux d'achèvement attendu pour une cohorte de 79 % 2009.

Comparer les expériences des deux pays d'Afrique subsaharienne qui avaient les populations non scolarisées les plus importantes en 1999 montre ce que l'on peut réaliser avec un engagement politique fort pour améliorer l'achèvement du cycle primaire. L'Éthiopie a accompli de grands progrès tout en réduisant les inégalités et bien qu'elle reste loin de la cible, elle progresse vers l'objectif. Le Nigéria, en revanche, compte la population non scolarisée la plus nombreuse du monde. Sa population non scolarisée a augmenté de 42 % entre 1999 et 2010 et il figure parmi les 15 pays qui ne sont pas susceptibles de réaliser l'objectif d'ici 2015. De plus, le niveau élevé des inégalités est resté inchangé (encadré 1.2.5).

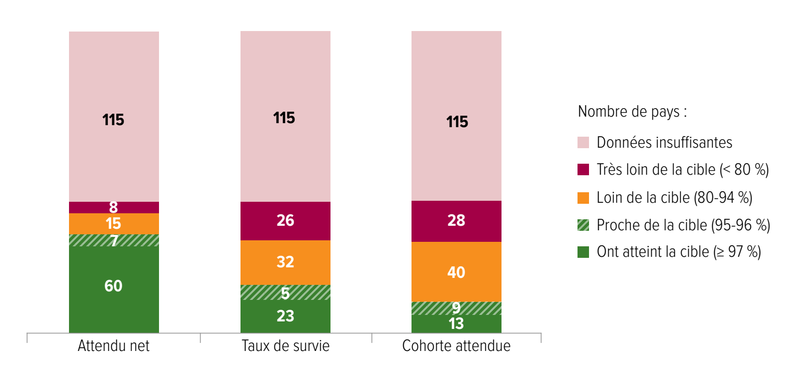
Les bilans contrastés de deux pays d'Asie de l'Est montrent comment des degrés variables d'engagement politique à l'égard de l'EPT ont

donné lieu à des résultats différents depuis 2000 : si l'Indonésie a défendu l'accès à l'école et figure parmi les pays qui ont atteint la cible du taux net de scolarisation, les Philippines sont très loin de la cible et en danger de régresser (encadré 1.2.6).

À mesure que l'échéance de l'EPT en 2015 se rapproche, il est non seulement déconcertant de noter que de trop nombreux pays sont encore loin de l'objectif, mais aussi que les données demeurent insuffisantes pour permettre un suivi complet des progrès à l'échelle mondiale pour savoir si les enfants accèdent au cycle primaire et l'achèvent. Les données disponibles ne permettent pas non plus d'évaluer les progrès des différents groupes démographiques. Des évolutions prometteuses dans la disponibilité d'enquêtes comparables menées auprès des ménages offrent des signes encourageants que cette situation pourrait changer dans l'ère de l'après-2015.

Figure 1.2.5 : Objectif 2 – Les progrès vers la réalisation de l'enseignement primaire universel sont décevants

Nombre de pays par niveau de taux net d'admission, de taux de survie jusqu'à la dernière année et du taux d'achèvement attendu pour la cohorte, 2011 ou la dernière année disponible



Source : base de données de l'ISU.

Tableau 1.2.5 : Probabilité pour les pays d'atteindre l'objectif de scolarisation primaire d'au moins 95 % d'ici à 2015

<table>
<tr><td rowspan="3">Niveau attendu d'ici à 2015</td><td>Objectif atteint ou proche (≥ 95 %) 76</td><td colspan="2">Algérie, Allemagne, Aruba, Australie, Bahamas, Belgique, Belize, Bulgarie, Cambodge, Chypre, République de Corée, Croatie, Cuba, Dominique, Égypte, El Salvador, Émirats arabes unis, Équateur, Espagne, Estonie, États-Unis, Fidji, Finlande, France, Grèce, Grenade, Guatemala, Honduras, Hongrie, Inde, Indonésie, Irlande, République islamique d'Iran, Islande, Israël, Italie, Japon, Kazakhstan, Kirghizistan, République démocratique populaire lao, Lettonie, Liban, Luxembourg, ex-République yougoslave de Macédoine, Malawi, Maldives, Mexique, Mongolie, Maroc, Mozambique, Népal, Nicaragua, Norvège, Nouvelle-Zélande, Oman, Panama, Pays-Bas, Pérou, Portugal, Qatar, Royaume-Uni, Rwanda, Saint-Vincent-et-les Grenadines, Samoa, Sao Tomé-et-Principe, Slovénie, Suède, Suisse, République arabe syrienne, Tadjikistan, Trinité-et-Tobago, Tunisie, Turquie, République bolivarienne du Venezuela, Viet Nam, Zambie</td></tr>
<tr><td>Loin de l'objectif (80-94 %) 31</td><td>Bhoutan, Éthiopie, Ghana, Guinée, Kenya, Mauritanie, Sénégal, Yémen</td><td>Azerbaïdjan, Biélorussie, Îles vierges britannique, État plurinational de Bolivie, Botswana, Cap-Vert, Colombie, Danemark, République dominicaine, Jordanie, Lituanie, Malte, République de Moldova, Namibie, Palestine, Paraguay, Philippines, Pologne, Roumanie, Sainte-Lucie, Afrique du Sud, Sri Lanka, Suriname</td></tr>
<tr><td>Très loin de l'objectif (< 80 %) 15</td><td>Burkina Faso, Djibouti, Érythrée, Lesotho, Mali, Niger, Pakistan</td><td>Îles Caïmanes, Côte d'Ivoire, Gambie, Guinée équatoriale, Jamaïque, Libéria, Nigéria, Saint-Kitts-et-Nevis</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>Progrès relativement forts 15</td><td>Progrès lents ou s'éloignant de l'objectif 31</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td colspan="2">Évolution entre 1999 et 2011</td></tr>
</table>

Pays exclus de l'analyse en raison de données insuffisantes 83	Afghanistan, Albanie, Andorre, Angola, Anguilla, Antigua-et-Barbuda, Antilles néerlandaises, Arabie saoudite, Argentine, Arménie, Autriche, Bahreïn, Bangladesh, Barbade, Bénin, Bermudes, Bosnie-Herzégovine, Brésil, Brunéi Darussalam, Burundi, Cameroun, Canada, République centrafricaine, Chili, Chine, Comores, Congo, République démocratique du Congo, Îles Cook, République démocratique populaire de Corée, Costa Rica, Gabon, Géorgie, Guinée-Bissau, Guyane, Haïti, Iraq, Kiribati, Koweït, Libye, Macao (Chine), Madagascar, Malaisie, Îles Marshall, Maurice, États fédérés de Micronésie, Monaco, Monténégro, Montserrat, Myanmar, Nauru, Nioué, Ouganda, Palau, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Fédération de Russie, Saint-Marin, Îles Salomon, Serbie, Seychelles, Sierra Leone, Singapour, Slovaquie, Somalie, Soudan, Soudan du Sud, Swaziland, Tchad, République tchèque, Thaïlande, Timor-Leste, Togo, Tokélaou, Tonga, Turkménistan, Îles Turques et Caïques, Tuvalu, Ukraine, République-Unie de Tanzanie, Uruguay, Ouzbékistan, Vanuatu, Zimbabwe

Source : Bruneforth (2013).

Encadré 1.2.5 : Les destins contraires de l'Éthiopie et du Nigéria en matière d'éducation

L'expérience éducative des années 2000 menée dans les deux pays les plus peuplés d'Afrique subsaharienne ne pourrait pas avoir été plus différente. Le Nigéria a perdu une décennie en termes de développement éducatif. Malgré l'optimisme suscité par la restauration de la démocratie en 1999 et l'introduction de la Loi sur l'éducation de base universelle en 2004, le pourcentage des enfants non scolarisés n'a montré aucune amélioration. En revanche, l'Éthiopie a réalisé des avancées majeures en diminuant de trois quarts le nombre d'enfants non scolarisés entre 1999 et 2011. Bien que des défis majeurs subsistent, les réformes mises en place par l'Éthiopie suggèrent que la poursuite des progrès est possible.

Les données des enquêtes auprès des ménages confirment ce tableau divergent. Entre 1998 et 2008, la proportion des enfants qui n'avaient pas achevé l'école primaire a stagné à environ 29 % au Nigéria (figure 1.2.6). L'écart entre les deux zones les plus peuplées du pays n'a presque pas changé ; le taux des élèves qui n'ont pas achevé l'école primaire est six fois plus élevé dans le nord-ouest que dans le sud-ouest. L'écart entre les sexes dans les deux régions n'a pas changé non plus. Il s'ensuit que 70 % des jeunes femmes du nord-ouest n'ont pas achevé l'école primaire.

En revanche, l'Éthiopie a connu une amélioration, à partir il est vrai d'une base faible. En 2000, 82 % des enfants n'avaient pas achevé l'école primaire pour passer à 60 % en 2011. Bien que l'on compte toujours beaucoup plus d'enfants ne bénéficiant pas d'éducation qu'au Nigéria, en moyenne, il est notable que les inégalités ont diminué et que des progrès ont été réalisés en général. L'écart en matière d'achèvement du primaire entre Addis-Abeba et la région Somali a baissé de 63 points de pourcentage à 49. Compte tenu de la forte baisse du pourcentage d'enfants qui n'ont jamais été à l'école dans la région Somali (de 84 % en 2000 à 37 % en 2011), cet écart se réduira encore dans les prochaines années.

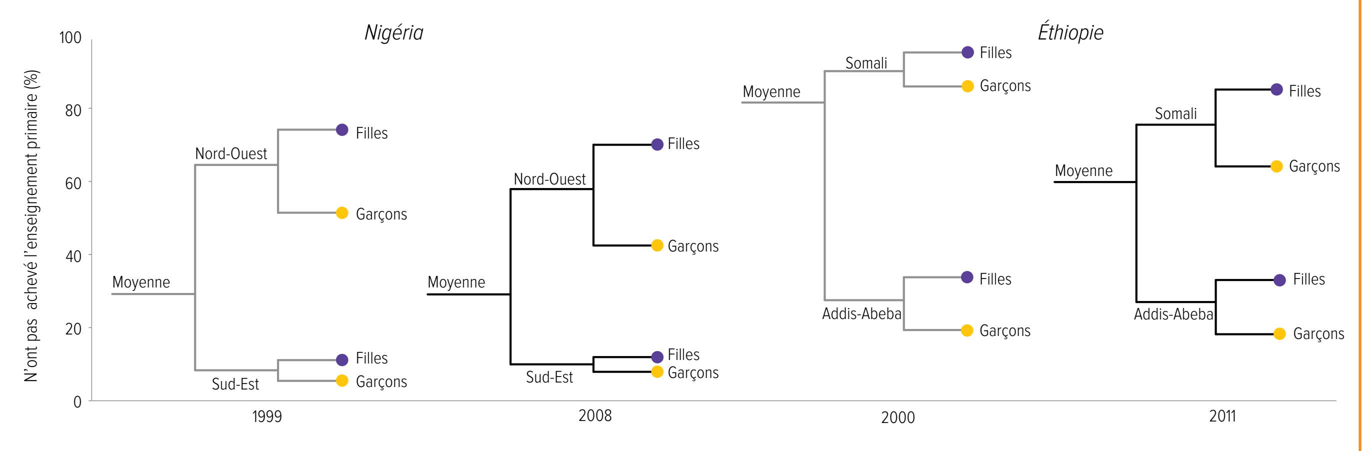
Depuis que l'Éthiopie est devenue une république fédérale en 1994, son gouvernement central a assuré efficacement sa fonction de coordination et la promotion des décisions politiques. Il a plus que doublé la part du budget affectée à l'éducation entre 2000 et 2010 pour atteindre 25 %. Ces ressources ont été utilisées pour financer la construction rapide de salles de classe et le recrutement d'enseignants. En même temps, le gouvernement a délégué de façon ambitieuse le pouvoir aux régions et aux districts, tout en contrôlant étroitement les résultats de la prestation d'éducation et d'autres services sociaux. L'analyse de presque 200 districts urbains et ruraux dans la région d'Oromia et dans la Région des nations, nationalités et peuple du Sud a montré que l'introduction d'un financement basé sur la formule avait conduit à diminuer les inégalités entre les districts, non seulement en termes de financement par élève, mais aussi de scolarisation.

Au Nigéria, le gouvernement fédéral a moins de contrôle sur les États. L'absence de données sur la part du budget consacrée à l'éducation depuis 1999 est le signe d'une transparence insuffisante. Une tentative pour savoir si les écoles des États de Kaduna et d'Enugu avaient reçu les ressources affectées a révélé que, pour la plupart des intrants scolaires de base, notamment la maintenance, les manuels scolaires et la formation permanente, il n'existait même aucune norme sur ce que chaque école devait recevoir.

Sources : Garcia et Rajkumar (2008) ; Nigeria Bureau of Statistics *et al.* (2013) ; Banque mondiale (2008b).

Figure 1.2.6 : L'Éthiopie a réalisé des progrès dans l'enseignement primaire, tandis que le Nigéria a stagné

Pourcentage des enfants qui n'ont pas achevé l'école primaire, par sexe et choix de régions, Éthiopie 2000-2011 et Nigéria 1999-2008



Source : analyse de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* (2013/4) basée sur les données des enquêtes démographiques et sanitaires.

Encadré 1.2.6 : Le coût de retarder l'action en faveur des enfants défavorisés – Les approches divergentes de l'Indonésie et des Philippines

Les Philippines figurent parmi les 14 pays dont on estime le nombre d'enfants non scolarisés à plus de 1 million et parmi ceux dont les progrès en direction de l'EPU ont été insuffisants. En revanche, l'Indonésie a réussi à diminuer sa population non scolarisée de 84 % entre 2000 et 2011.

Les données des enquêtes menées auprès des ménages montrent cependant que les inégalités restent importantes aux Philippines. Le pourcentage de jeunes qui n'a pas achevé l'enseignement primaire a légèrement augmenté aux Philippines pendant la période 1998-2008, de 11 % à 13 %, et les inégalités entre les plus pauvres et les plus riches et entre les jeunes hommes et les jeunes femmes restent enracinées. En Indonésie, le pourcentage de jeunes qui n'a pas achevé l'enseignement primaire a presque diminué de moitié pendant la même période, 1997-2007, pour passer de 14 % à 8 %, tandis que les inégalités entre les genres sont restées faibles (figure 1.2.7).

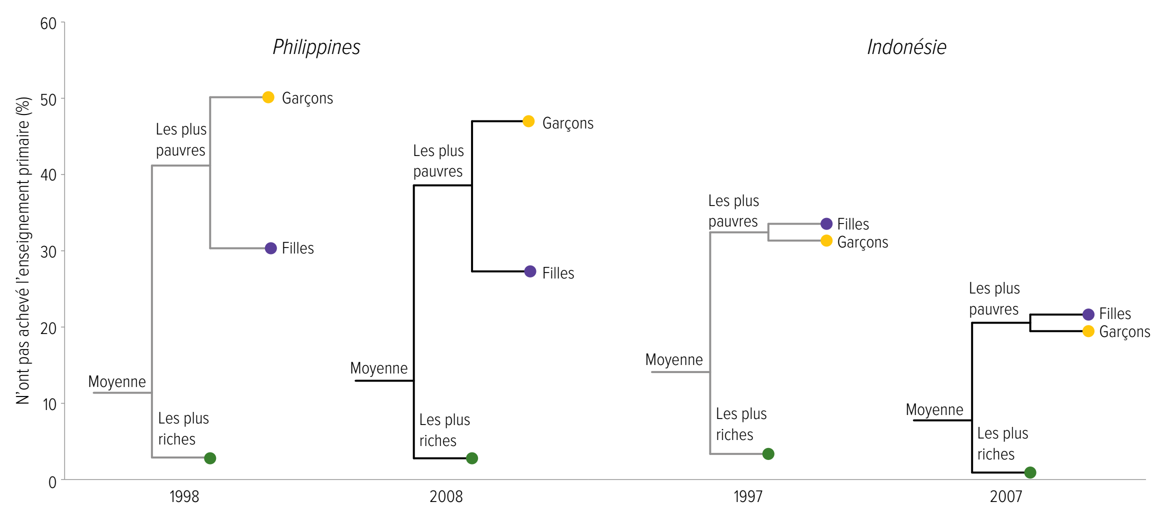
La probabilité pour les enfants des Philippines d'aller à l'école dépend fortement de leur lieu de résidence. Dans la région autonome du Mindanao musulman qui continue de souffrir d'un conflit, 21 % des enfants en âge de fréquenter l'école primaire n'étaient pas scolarisés en 2008 – plus de deux fois la moyenne nationale de 9 %. Le pourcentage du revenu national investi dans l'éducation, équivalant à la moyenne sous-régionale de 1999, avait pris du retard en 2009, à savoir de 2,7 % du PNB, contre une moyenne de 3,2 % pour l'Asie de l'Est.

L'Indonésie, pour sa part, a fait preuve d'une forte volonté politique en faveur de la réforme de l'éducation. Après la crise financière de 1997/98, le pays s'est engagé dans une ambitieuse série de réformes sur la décentralisation, la protection sociale et l'éducation, qui ont toutes contribué à l'amélioration des résultats scolaires. Depuis 2005, le programme d'assistance scolaire accorde des subventions aux écoles pour couvrir leurs frais de fonctionnement et leur permettre de ne pas facturer de frais scolaires.

En 2009, le gouvernement central a rempli son engagement constitutionnel d'affecter 20 % de son budget à l'éducation. L'augmentation des ressources a abouti à la révision du système de bourses d'études pour les élèves pauvres qui était insuffisant, mal ciblé et mal planifié afin de prévenir les abandons en dernière année de primaire. La réforme améliorera le mécanisme de ciblage, accroîtra le montant de la bourse d'études et modernisera sa gestion pour garantir que les ménages sont payés à temps.

Sources : Albert *et al.* (2012) ; Chaudhury *et al.* (2013) ; Indonesia National Development Planning Agency *et al.* (2012) ; Satriawan (2013) ; Banque mondiale (2013e).

Figure 1.2.7 : L'Indonésie a avancé beaucoup plus rapidement que les Philippines vers l'enseignement primaire universel
Pourcentage des jeunes qui n'ont pas achevé l'école primaire, par sexe et niveau de revenu, Indonésie 1997-2007 et Philippines 1998-2008



Source : analyse de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* (2013/4) basée sur les données des enquêtes démographiques et sanitaires.

Objectif 3 Compétences des jeunes et des adultes

Répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante.

Points majeurs

- La participation au premier cycle de l'enseignement secondaire est passée de 72 % en 1999 à 82 % en 2011. La croissance la plus rapide a eu lieu en Afrique subsaharienne où la scolarisation a plus que doublé pour atteindre 49 % en 2011, à partir il est vrai d'une base faible.
- Les progrès vers l'achèvement du premier cycle de l'enseignement secondaire – condition préalable pour l'acquisition des compétences fondamentales nécessaires à un emploi décent ont été plus modestes, avec peu d'amélioration dans les pays à revenu faible où 37 % des adolescents achèvent ce niveau. Dans ces pays, les taux d'achèvement des adolescents issus de familles pauvres ne dépassent pas 14 %.
- Le nombre d'adolescents non scolarisés s'élevait à 69 millions en 2011. Si cela représente une baisse de 31 % depuis 1999, la quasi-totalité de l'amélioration a été réalisée en 2004. En Afrique subsaharienne, le nombre d'adolescents non scolarisés a stagné à 22 millions entre 1999 et 2011, car la croissance démographique a réduit à néant toute amélioration de croissance en matière de scolarisation.
- Sur les 82 pays disposant de données, 38 atteindront la scolarisation universelle du premier cycle de l'enseignement secondaire d'ici à 2015. Mais les trois quarts des pays d'Afrique subsaharienne ne figurent pas parmi ces 82 pays. Étant donné que ces pays n'ont pas encore atteint l'achèvement primaire universel, il est extrêmement improbable qu'ils atteignent le premier cycle de l'enseignement secondaire universel d'ici à 2015.
- Dans 19 pays à revenu élevé, environ la moitié des jeunes a peu de compétences en matière de résolution de problèmes, en partie à cause du taux d'achèvement trop faible du second cycle de l'enseignement secondaire.

Tableau 1.3.1 : Indicateurs clés pour l'objectif 3

	Effectifs scolarisés dans le secondaire		Taux brut de scolarisation dans le premier cycle du secondaire		Taux but de scolarisation dans le second cycle du secondaire		Part de l'enseignement technique et professionnel dans les effectifs du secondaire		Adolescents en âge d'être scolarisés dans le premier cycle du secondaire et non scolarisés		
	2011 (000)	Évolution depuis 1999 (%)	1999 (%)	2011 (%)	1999 (%)	2011 (%)	1999 (%)	2011 (%)	2011 (000)	Évolution depuis 1999 (%)	Filles (%)
Monde	**543 226**	**25**	**72**	**82**	**45**	**59**	**11**	**11**	**69 413**	**– 31**	**49**
Pays à revenu faible	49 393	83	36	54	23	31	5	5	18 435	– 13	51
Pays à revenu moyen inférieur	203 179	48	61	77	31	48	5	5	42 359	– 25	53
Pays à revenu moyen supérieur	205 015	11	88	96	52	75	13	16	7 810	– 65	30
Pays à revenu élevé	85 640	– 2	102	105	97	100	17	14	809	– 52	39
Afrique subsaharienne	46 282	114	29	49	21	32	8	8	21 832	– 1	55
États arabes	30 726	37	73	88	44	52	14	9	3 757	– 31	56
Asie centrale	10 288	12	85	97	81	102	6	13	397	– 56	57
Asie de l'Est et Pacifique	159 783	22	78	90	44	70	15	17	8 944	– 64	33
Asie du Sud et de l'Ouest	144 402	48	61	76	30	47	1	2	31 277	– 21	50
Amérique latine et Caraïbes	60 525	15	95	102	62	77	10	10	1 494	– 55	49
Amérique du Nord et Europe occidentale	61 433	1	102	106	97	99	14	14	583	– 50	35
Europe centrale et orientale	29 787	– 27	92	95	82	83	18	21	1 129	– 68	48

Sources : annexe, tableau statistique 7 (version imprimée) et tableau statistique 8 (site Web) ; base de données de l'ISU.

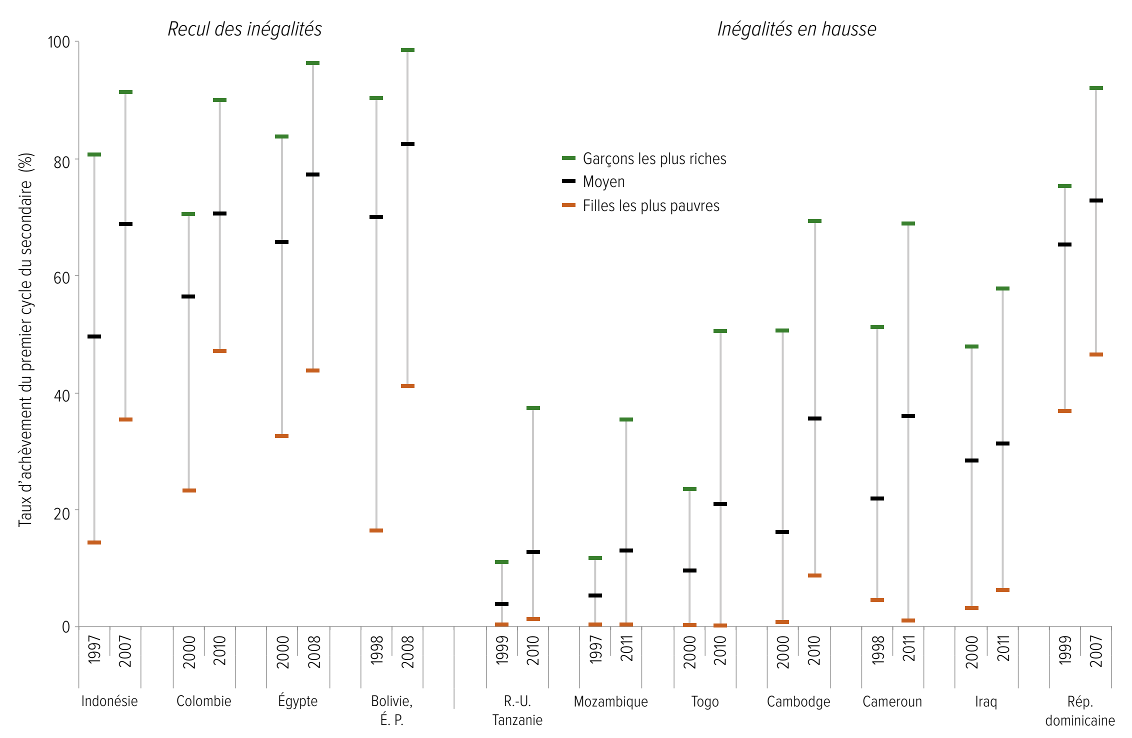
Le *Rapport mondial de suivi de l'EPT* 2012 a mis en exergue l'objectif 3, l'un des objectifs de l'EPT les plus négligés, en partie parce qu'aucune cible ou indicateur n'a été fixé pour en effectuer le suivi. Pour remédier à cette lacune, le *Rapport* 2012 a proposé un cadre pour les différents types de compétences conçu pour améliorer les efforts de suivi. Tout en mettant en évidence certaines initiatives prometteuses, le *Rapport* 2012 a reconnu que la communauté internationale était encore loin de mesurer systématiquement l'offre de programmes orientés sur les compétences et l'acquisition des compétences, et il est probable que le suivi des progrès de l'objectif 3 continuera d'être difficile.

Le cadre met l'accent sur l'importance cruciale des compétences fondamentales, notamment la lecture et le calcul, qui sont essentielles pour répondre aux besoins de la vie quotidienne, réussir dans le monde du travail et acquérir les compétences transférables et les compétences techniques et professionnelles. Bien qu'il existe d'autres voies permettant aux jeunes d'acquérir les compétences fondamentales, la plus efficace est celle du premier cycle de l'enseignement secondaire, d'où les appels pour inscrire l'achèvement universel du premier cycle de l'enseignement secondaire parmi les objectifs du cadre de l'après-2015. Le taux brut mondial de scolarisation du premier cycle du secondaire est passé de 72 % en1999 à 82 % en 2011. L'augmentation la plus importante a eu lieu en Afrique subsaharienne où le nombre d'élèves a plus que doublé, même si la proportion atteignant ce niveau n'était encore que de 49 %.

L'analyse des enquêtes menées auprès des ménages réalisée par l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* a montré que les taux d'achèvement étaient nettement inférieurs que ne le suggéraient les taux de scolarisation. Dans les pays à revenu faible, les taux d'achèvement sont passés de 27 % au début des années 2000 à 37 % à la fin des années 2000. Par ailleurs, la quasi-totalité de la hausse a été enregistrée parmi le cinquième le plus riche de la population où les taux sont passés de 53 % à 61 %, tandis que les taux d'achèvement des plus pauvres sont passés de 11 % à 14 % (figure 1.3.1). Des schémas similaires de stagnation des groupes les plus pauvres sont apparents dans les pays d'Afrique subsaharienne (encadré 1.3.1).

Dans les pays à revenu faible, les taux d'achèvement des plus pauvres n'ont atteint que 14 % en 2010

Figure 1.3.1 : Les inégalités en matière d'achèvement du premier cycle du secondaire se développent dans les pays les plus pauvres
Le taux d'achèvement du premier cycle du secondaire par niveau de revenu et par sexe, 1997-2000 et 2007-2011



Source : analyse de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* (2013/4) basée sur les enquêtes démographiques et sanitaires et les enquêtes en grappes à indicateurs multiples.

Encadré 1.3.1 : En Afrique subsaharienne, trop peu de jeunes achèvent le premier cycle de l'enseignement secondaire

De nombreux pays d'Afrique subsaharienne ont développé l'accès au premier cycle de l'enseignement secondaire, mais il faudra davantage de temps et d'efforts pour traduire ces progrès en taux d'achèvement plus élevés. Les plus pauvres, en particulier, ne semblent pas profiter des politiques actuelles. Dans des systèmes d'enseignement secondaire à court d'argent, la croissance non planifiée des écoles privées semble exclure beaucoup d'adolescents les plus défavorisés du continent.

Les données sur les inscriptions des Ministères de l'éducation du Rwanda et du Malawi montrent les chemins divergents que peuvent prendre les pays. Le Rwanda a entrepris un développement important de la scolarité du premier cycle de l'enseignement secondaire, avec un taux brut de scolarisation qui a quadruplé en presque 10 ans pour atteindre 47 % en 2011, dépassant le Malawi, où le taux s'est situé autour de 40 % pendant presque toute la décennie (figure 1.3.2).

Cependant, les informations recueillies auprès des ménages montrent que les taux d'achèvement restent bas dans les deux pays. Entre 2000 et 2010, le taux d'achèvement du premier cycle du secondaire a augmenté de 9 % à 15 % au Rwanda et de 16 % à 25 % au Malawi (figure 1.3.2). Il est particulièrement préoccupant que l'achèvement dans les deux pays soit extrêmement inéquitable : moins de 5 % de filles pauvres et rurales achèvent le premier cycle de l'enseignement secondaire. Cela s'explique en partie par le fait que les ménages plus pauvres sont obligés de dépenser une part plus élevée de leur revenu pour les études de leurs enfants (voir le chapitre 2).

Les approches adoptées par les deux pays pour développer l'accès au premier cycle de l'enseignement secondaire diffèrent pourtant et le Rwanda pourrait améliorer ses taux d'achèvement dans les prochaines années. En 2006, le Rwanda a étendu l'éducation de base de six à neuf ans, jusqu'au premier cycle de l'enseignement secondaire et il a supprimé les frais scolaires pour l'ensemble du cycle. En 2009, il a également supprimé l'obstacle de l'examen de fin d'études primaires. Le pourcentage des inscriptions privées dans le premier cycle de l'enseignement secondaire a diminué de 43 % en 2001/02 à 27 % en 2008.

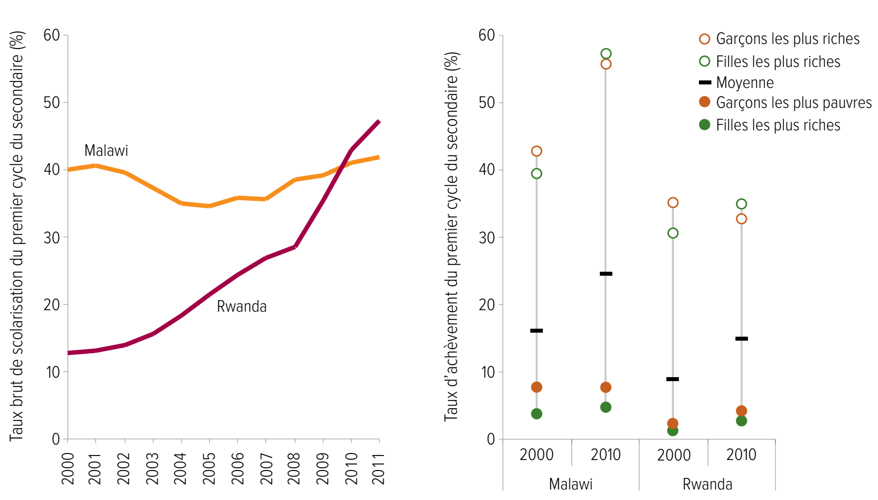
Au Malawi, en revanche, le développement de la scolarité du premier cycle de l'enseignement secondaire est resté limité, même si le programme d'enseignement primaire universel dans les années 90 a accru la demande d'enseignement secondaire. Les inscriptions ont augmenté uniquement dans les écoles privées, dont le pourcentage des inscriptions dans l'enseignement secondaire a cru de 13 % en 2001 à 23 % en 2007.

Parce que l'offre n'a pas suivi le rythme de la demande, un système très sélectif s'est développé. Seuls les élèves qui obtiennent les meilleurs résultats à l'examen de fin d'études primaires entrent dans les meilleures écoles secondaires publiques. Ceux qui ratent l'examen, mais qui ont les moyens de payer les frais d'une école privée, choisissent cette option. L'immense majorité doit cependant se tourner vers les écoles secondaires communautaires, qui sont généralement considérées comme étant de mauvaise qualité. En conséquence, les adolescents de ces écoles sont susceptibles d'abandonner ou d'avoir de mauvais résultats scolaires.

Sources : Chiche (2010) ; de Hoop (2011) ; Banque mondiale (2010, 2011).

Figure 1.3.2 : L'achèvement du premier cycle du secondaire reste très difficile à atteindre pour de nombreux adolescents au Malawi et au Rwanda

Les taux brut de scolarisation du premier cycle secondaire et les taux d'achèvement, Malawi et Rwanda, 2000-2010



Note : le taux d'achèvement a été calculé pour les personnes âgées de 18 à 22 ans.
Sources : taux brut de scolarisation : base de données de l'ISU ; taux d'achèvement : calculs de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* (2013/4) basés sur les données des enquêtes démographiques et sanitaires.

Il existe de grandes inégalités entre les groupes démographiques en matière d'achèvement du premier cycle du secondaire. Dans les pays les plus pauvres, seuls les plus favorisés ont bénéficié des progrès. Au Mozambique et en République-Unie de Tanzanie, par exemple, presqu'aucune jeune femme issue des familles les plus pauvres n'a achevé le premier cycle de l'enseignement secondaire en 2010/11. En revanche, les taux d'achèvement des jeunes hommes issus des familles les plus riches ont plus que triplé pour atteindre plus de 35 % entre la fin des années 90 et 2010/11. Ce schéma s'applique également aux pays à revenu moyen comme la République dominicaine et l'Iraq. Dans certains pays, bien que les adolescents plus pauvres aient bénéficié des progrès, de grands écarts subsistent : en Indonésie, l'achèvement du premier cycle de l'enseignement secondaire est passé de 81 % à 92 % pour les garçons les plus riches et de 15 % à 36 % pour les filles les plus pauvres (voir figure 1.3.1).

Une autre mesure des progrès vers la réalisation de l'objectif 3, le nombre d'adolescents en âge de fréquenter le premier cycle de l'enseignement secondaire non scolarisés, montre également que les avancées ont été limitées. Bien que leur nombre ait baissé depuis 1999 de 31 % pour atteindre 69 millions en 2011, les progrès ont pratiquement stagné depuis 2007. De plus, la baisse a été beaucoup plus modeste pour les enfants en âge de fréquenter l'école primaire (figure 1.3.3). En conséquence, de nombreux jeunes ont été privés du premier cycle de l'enseignement secondaire et doivent donc avoir accès à des programmes de la deuxième chance pour acquérir les compétences fondamentales.

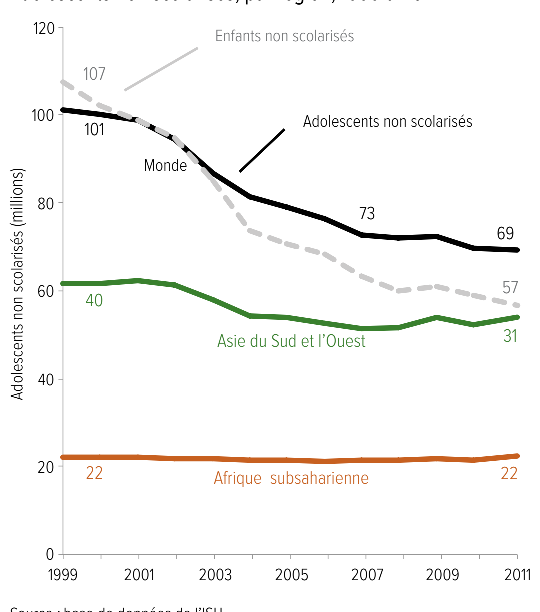
L'Asie du Sud et de l'Ouest a fait de grands progrès pour diminuer le nombre des enfants en âge de fréquenter l'école primaire non scolarisés, mais les progrès ont été plus lents pour les adolescents et jusqu'en 2004 seulement. Le pourcentage de la région dans le nombre mondial d'adolescents non scolarisés est passé de 39 % en 1999 à 45 % en 2011. En Afrique subsaharienne, 22 millions d'adolescents n'étaient pas scolarisés pendant toute la période. La hausse de 33 % de la population de cette tranche d'âge depuis 1999 a réduit à néant tout progrès en matière de scolarisation.

On acquiert les compétences transférables à tous les niveaux de l'enseignement. Mais le second cycle de l'enseignement secondaire a un rôle distinct dans la transmission de ce type de compétences (encadré 1.3.2). L'augmentation la plus importante a eu lieu en Asie de l'Est et dans le Pacifique où le taux est passé de 44 % à 70 %. En termes absolus, le développement le plus important a eu lieu en Afrique subsaharienne où le nombre d'élèves a doublé au cours de la période, bien que le taux de scolarisation de la région n'ait augmenté que de 32 % en 2011.

En ce qui concerne les compétences techniques et professionnelles, les sources de données sont fragmentées. Si l'on acquiert souvent mieux ce type de connaissances en situation de travail, par exemple par le biais de programmes d'apprentissage, il n'existe actuellement aucune information systématique sur ces programmes. Les informations disponibles indiquent que la part de l'enseignement technique et professionnel par rapport à la totalité des inscriptions dans l'enseignement secondaire a stagné à 11 % depuis 1999, avec des écarts relativement faibles dans les tendances régionales, comme la baisse de la part des inscriptions dans l'enseignement technique et professionnel dans les États arabes. Les gouvernements du monde entier doivent accorder plus d'attention à l'amélioration de la qualité de ces programmes et assurer leur pertinence pour le monde du travail.

En Afrique subsaharienne, 22 millions d'adolescents sont restés non scolarisés entre 1999 et 2011

Figure 1.3.3 : Le nombre d'adolescents non scolarisés n'a presque pas baissé depuis 2007
Adolescents non scolarisés, par région, 1999 à 2011



Source : base de données de l'ISU.

Encadré 1.3.2 : Le second cycle de l'enseignement secondaire est essentiel pour acquérir les compétences transférables

Les compétences transférables, comme la résolution de problèmes, sont essentielles pour adapter ses connaissances à différents contextes professionnels, mais il y a eu peu de tentatives pour mesurer combien de personnes ont acquis ces compétences.

Une mesure importante pour remédier à cette lacune est le Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC). Les résultats de l'enquête PIAAC 2011 confirment que le second cycle de l'enseignement supérieur est un moyen vital d'améliorer les compétences transférables comme l'analyse de l'information. Une autre constatation clé de l'enquête est qu'un faible niveau d'alphabétisme associé à un niveau de scolarité plus faible est un obstacle aussi important pour une participation effective au monde de l'Internet que le manque de compétences fondamentales sur les technologies de l'information et de la communication (TIC). La fracture numérique peut donc être aussi une fracture de l'alphabétisme.

Vingt-quatre pays ont participé à l'enquête PIAAC 2011 qui a évalué les compétences en lecture, écriture, calcul et résolution de problèmes des 16 à 25 ans. Elle a aussi recueilli des informations sur l'acquisition des compétences de résolution de problèmes dans les environnements à forte composante technologique.

Dans les 19 pays et régions à revenu élevé dans lesquels les environnements à forte composante technologique ont été enquêtés, 51 % de ceux âgés de 16 à 24 ans maîtrisaient les deux niveaux les plus élevés (2 et 3). À ces niveaux de maîtrise, les individus sont traditionnellement capables de résoudre des problèmes impliquant plusieurs étapes, d'évaluer la pertinence de l'information et d'utiliser plusieurs logiciels informatiques.

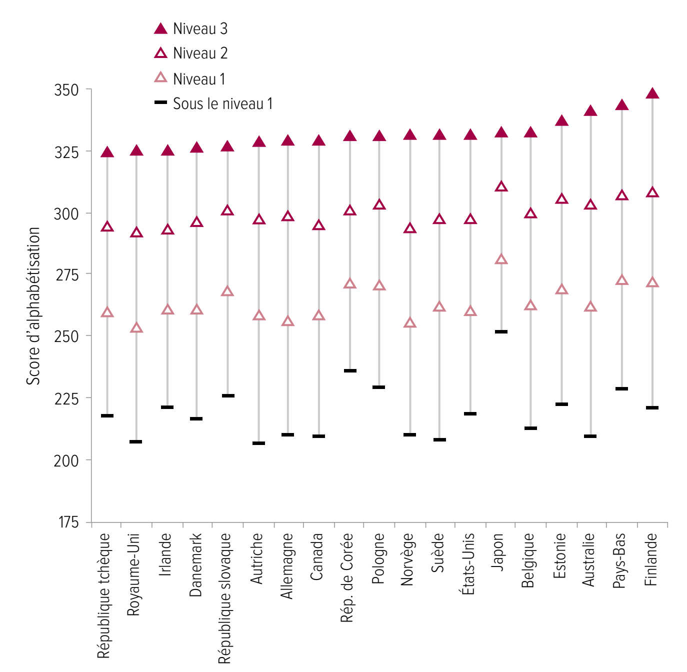
Cela laisse environ la moitié des jeunes adultes avec des niveaux faibles dans ces compétences. Ces jeunes adultes sont tout au plus capables d'utiliser des logiciels familiers qui impliquent quelques étapes et des critères explicites comme trier des courriels dans des dossiers préexistants.

La maîtrise de la résolution de problèmes et des environnements à forte composante technologique chez les jeunes adultes est fortement associée aux compétences alphabétiques. En moyenne, passer du niveau 1 au niveau 2 en termes de performance en matière de compétences de résolution de problèmes est associé à une augmentation du score d'alphabétisme du PIAAC de 264 à 300 points. Cela équivaut à la différence en matière de compétences alphabétiques entre une personne qui ne peut tirer d'un texte que des déductions de niveau inférieur par rapport à une personne qui peut interpréter des informations de différentes sources (figure 1.3.4).

La maîtrise de la résolution de problèmes dans les environnements à forte composante technologique est également associée au niveau d'enseignement achevé. Presque 47 % des 16 à 24 ans qui n'ont pas achevé le second cycle de l'enseignement secondaire ont obtenu un score de niveau 1 ou inférieur, contre 39 % de ceux qui avaient achevé le second cycle de l'enseignement secondaire. En Angleterre et en Irlande du Nord (Royaume-Uni), 88 % de ceux qui n'avaient pas achevé le second cycle de l'enseignement secondaire ont obtenu un score de niveau 1 ou inférieur à cette norme minimale de référence, contre 54 % de ceux qui l'avaient achevé.

Les résultats du PIAAC montrent que les pays ont besoin d'un mélange plus efficace de politiques et de pratiques visant à développer les compétences nécessaires à la gestion de l'information dans les environnements numériques. Les politiques doivent s'assurer que les jeunes ont des compétences fondamentales solides en lecture, écriture et calcul et que l'accès au second cycle de l'enseignement secondaire se développe. Dans les économies et les sociétés dans lesquelles l'accès aux ressources et à l'information est de plus en plus régi par les compétences numériques, de faibles compétences en résolution de problèmes augmentent les chances d'exclusion sur le marché du travail et dans d'autres domaines de l'existence.

Figure 1.3.4 : L'alphabétisation est cruciale pour développer les compétences en TIC
Scores moyens des 16 à 24 ans sur l'échelle de littératie, par niveau de compétences en résolution des problèmes dans ses environnements à forte composante technologique, PIAAC, 2011



Notes : un score d'alphabétisation entre 225 et 275 points signifie que les répondants étaient capables de paraphraser un texte ou de faire de déductions de faible niveau. Un score entre 275 et 325 points signifie que les répondants étaient capables d'identifier, d'interpréter ou d'évaluer un ou plusieurs éléments d'information nécessitant des niveaux variés de déduction et dans lesquelles des informations contradictoires étaient souvent présentes. Les données du RU désignent l'Angleterre et l'Irlande du Nord. Les données belges désignent les Flandres.
Source : OECD (2013c).

Combien de pays sont-ils susceptibles d'atteindre le premier cycle de l'enseignement secondaire universel d'ici à 2015 ?

Aucune cible claire n'a été fixée en 2000 pour guider l'évaluation de la réussite mondiale dans le domaine de la promotion du développement des compétences ; à cette époque-là, le premier cycle de l'enseignement secondaire universel n'était pas un objectif explicite. Depuis qu'il est susceptible d'en devenir un après-2015, il est crucial d'évaluer l'état possible du monde dans ce domaine en 2015.

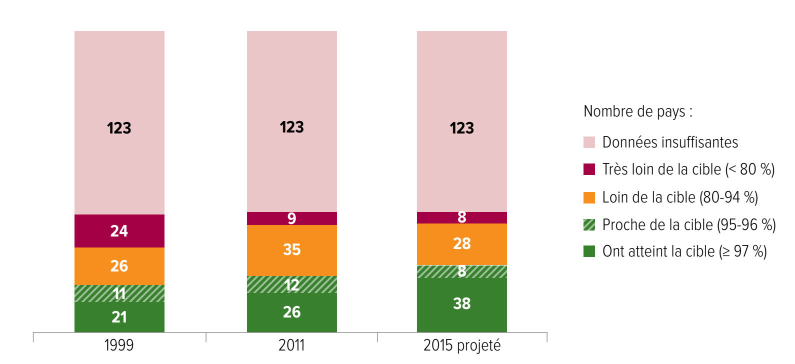
Le taux d'achèvement du premier cycle de l'enseignement secondaire serait un indicateur approprié pour mesurer les progrès, mais les données manquent. Le taux net ajusté de scolarisation des adolescents en âge de fréquenter le premier cycle de l'enseignement secondaire est le deuxième meilleur indicateur qui a des informations sur les tendances dans 82 pays seulement.

Sur les 82 pays, 21 avaient un taux net ajusté de scolarisation supérieur à 97 % en 1999 et 11 en étaient proches. En 2011, 26 pays avaient atteint la cible et 12 en étaient proches. En 2015, le nombre de pays atteignant la cible devrait passer à 38, avec 8 pays proches (figure 1.3.5).

Le nombre de pays le plus éloignés de la cible, avec un taux inférieur à 80 %, est passé de 24 en 1999 à 9 en 2011. Parmi les pays qui ont quitté ce groupe, Oman et la Turquie ont atteint la cible de 97 % de scolarisation, tandis que le Tadjikistan en est proche. En 2015, 8 pays sont susceptibles d'avoir un taux net de scolarisation inférieur à 80 % – 7 en Afrique subsaharienne plus la République démocratique populaire lao – et 28 pays resteront loin de la cible avec une scolarisation nette entre 80 % et 95 % (tableau 1.3.2).

Si de nombreux pays n'auront pas atteint la cible de scolarisation nette du premier cycle de l'enseignement secondaire d'ici à 2015, évaluer la rapidité à laquelle ils ont progressé vers la cible indique quand ils pourront l'atteindre. Sur les 56 pays qui n'avaient pas atteint la cible en

Figure 1.3.5 : Objectif 3 – Sur les 82 pays disposant de données, moins de la moitié réaliseront l'enseignement universel du premier cycle du secondaire d'ici à 2015
Nombre de pays par niveau de taux net ajusté de scolarisation pour l'enseignement secondaire, 1999, 2011 et 2015 (projeté)



Note : l'analyse a été menée sur un sous-ensemble de pays pour lesquels une projection était possible ; par conséquent, elle couvre moins de pays que ceux pour lesquels l'information est disponible pour 1999 ou 2011.
Source : Bruneforth (2013).

2011, 14 ont fait de grands progrès en augmentant leur taux net de scolarisation d'au moins 15 % depuis 1999. Onze pays ont développé l'accès de plus 20 points de pourcentage, notamment l'Équateur (de 72 % à 93 %), le Ghana (de 62 % à 83 %) et l'Indonésie (de 65 % à 89 %). Le taux net de scolarisation a augmenté pour tous les pays disposant de données en Amérique centrale, en particulier El Salvador, le Guatemala, le Nicaragua et le Panama (encadré 1.3.3).

Cette évaluation est basée sur les informations de seulement 40 % de tous les pays. Il inclut deux tiers des pays d'Amérique du Nord et d'Europe de l'Ouest, mais seulement un quart des pays d'Afrique subsaharienne, dont certains ne sont pas susceptibles d'avoir atteint le premier cycle de l'enseignement secondaire universel et ne seront donc capables d'atteindre la scolarité secondaire universelle.

Après 2015, il sera capital de définir une cible pour le premier cycle de l'enseignement secondaire. Afin de suivre les progrès accomplis vers la réalisation de cet objectif, des données plus complètes seront nécessaires sur l'accès et l'achèvement du premier cycle de l'enseignement secondaire.

Entre 1999 et 2011, l'Équateur, le Ghana et l'Indonésie ont développé rapidement l'accès au premier cycle de l'enseignement secondaire

Encadré 1.3.3 : L'Amérique latine a bien progressé dans l'enseignement secondaire, mais de grandes inégalités subsistent

L'enseignement secondaire s'est développé en Amérique latine au cours de la dernière décennie, mais deux fois moins vite que pendant la décennie précédente. En 2011, le taux net de scolarisation avait atteint 77 %. De façon générale, ce sont les pays qui étaient en retard qui ont développé le plus rapidement leur enseignement secondaire pendant la décennie. Parmi les pays dont les taux de scolarisation étaient les plus faibles en 1999, les taux de l'Équateur et du Guatemala ont progressé plus rapidement, tandis que celui du Paraguay a augmenté plus lentement.

Indépendamment de la rapidité des progrès, les enquêtes menées auprès des ménages montrent que les systèmes éducatifs des trois pays sont toujours caractérisés par de forts niveaux d'inégalités. L'Équateur semble avoir fait de grandes avancées pour réduire les inégalités. L'écart du taux net de fréquentation dans le secondaire entre les garçons urbains et ruraux a baissé de 32 points de pourcentage en 2001 à 13 points de pourcentage en 2011. L'écart entre les jeunes urbains et ruraux a baissé plus lentement au Paraguay, tandis que qu'il n'a presque pas changé au Guatemala, ce qui implique que les inégalités y sont toujours très fortes : 28 % seulement des filles rurales ont fréquenté l'école secondaire contre 62 % des filles urbaines en 2011 (figure 1.3.6).

Comment expliquer cette performance divergente dans le développement de l'enseignement secondaire ? Les priorités différentes en matière de dépenses sont un facteur. Les dépenses publiques consacrées à l'éducation en pourcentage du PNB ont presque triplé en Équateur, de 2 % en 1999 à 5,3 % en 2011, tandis qu'elles ont baissé au Paraguay de 5,1 % en 1999 à 4,2 % en 2010, la baisse la plus absolue dans la sous-région.

Une autre raison est que les approches politiques des trois pays ont connu des degrés différents de réussite. En Équateur, le programme de transfert d'espèces Bono de Desarrollo Humano, introduit en 2003, était conditionné à la fréquentation scolaire. Une évaluation menée à un stade précoce de la mise en œuvre a montré que le programme avait un effet positif sur la fréquentation scolaire chez les enfants de 6 à 17 ans. Le niveau des transferts a plus que doublé pendant la deuxième moitié de la décennie. En 2010, il représentait 44 % du revenu des bénéficiaires. Bien que les effets n'aient pas encore été évalués, il est probable que l'accélération de la croissance de la scolarisation après 2006 soit liée à la disponibilité croissante de revenu des ménages pauvres.

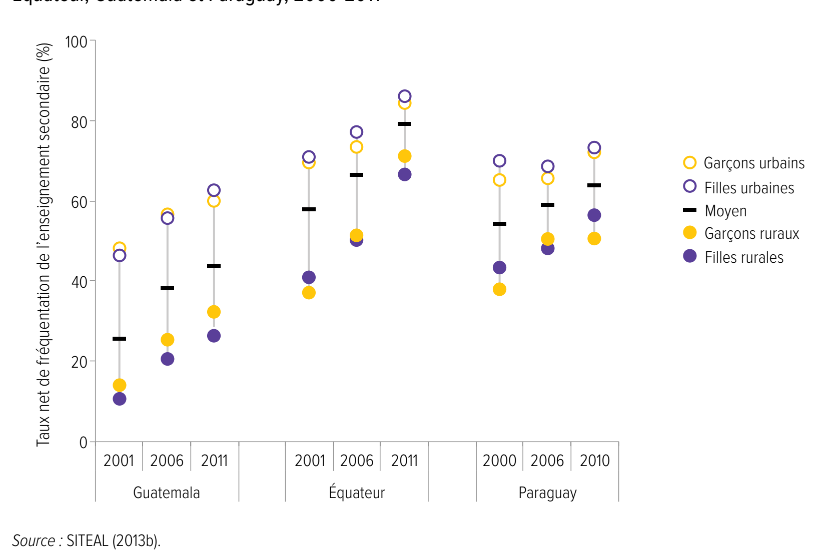
Au Guatemala, une partie de la hausse des inscriptions dans le secondaire s'explique par l'introduction de programmes d'enseignement à distance précédemment mis en œuvre à large échelle au Mexique. Le pays est cependant un retardataire de la révolution politique et sociale qui s'est déroulée dans de nombreux pays de la région. Un programme majeur de transfert conditionnel d'espèces, Mi Familia Progresa, a été introduit en 2008 et s'est développé rapidement pour couvrir 23 % de la population en l'espace de deux ans. Toutefois, en 2011, il ne représentait que 9 % du revenu des bénéficiaires, un pourcentage beaucoup plus bas que la moyenne de la région.

Au Paraguay, la principale intervention gouvernementale au niveau du premier cycle du secondaire est la seconde phase du programme Escuela Viva. Conçu pour accroître la rétention et les acquis de l'apprentissage, il vise à améliorer la participation à la gestion scolaire en formant les parties prenantes à identifier les besoins scolaires et ensuite à élaborer, mettre en œuvre et suivre le plan d'amélioration scolaire. De plus, il fournit des subventions de transport, des bourses d'études et des possibilités d'internat. Cependant, les résultats attendus sont relativement modestes : à partir d'une base de 15 % en 2005, la cible est d'élever le taux d'achèvement du premier cycle de l'enseignement secondaire à 25 % en 2014 dans un millier d'écoles rurales ciblées.

Depuis 2005, le Paraguay a aussi un programme de transfert d'espèces, Tekoporã, qui cible les ménages les plus pauvres des districts les plus pauvres et est conditionné à la fréquentation scolaire des enfants. Une évaluation de la phase pilote a révélé l'effet positif sur la fréquentation scolaire. Toutefois, le niveau de transfert était faible et la couverture limitée jusqu'à son augmentation en 2009. De façon générale, les politiques sociales du gouvernement, notamment les transferts éducatifs en nature, ont réalisé les taux les plus faibles de redistribution des revenus dans la sous-région en 2010, ne diminuant les inégalités que de 3,5 % contre 15 % au Mexique et 19 % au Brésil. Les politiques de protection sociale doivent être améliorées si l'on veut qu'elles produisent un effet plus fort sur l'enseignement secondaire.

Sources : Higgins *et al.* (2013) ; Banque interaméricaine de développement (2007, 2013) ; Ponce (2010, 2011) ; PREAL et Instituto Desarollo (2013) ; SITEAL (2013a, 2013b) ; Stampini et Tornarolli (2012) ; Teixeira *et al.* (2011).

Figure 1.3.6 : En Amérique latine, des inégalités subsistent dans l'enseignement secondaire
Taux net de fréquentation de l'enseignement secondaire, par sexe et lieu de résidence, Équateur, Guatemala et Paraguay, 2000-2011



Source : SITEAL (2013b).

Tableau 1.3.2 : Probabilité pour les pays d'atteindre l'objectif de scolarisation nette du premier cycle de l'enseignement secondaire d'au moins 95 % d'ici à 2015

<table>
<tr><td rowspan="3">Niveau attendu d'ici à 2015</td><td>Objectif atteint ou proche (≥ 95 %) 46</td><td colspan="2">Bahamas, Biélorussie, Botswana, Colombie, Croatie, Chypre, République de Corée, Danemark, Dominique, Espagne, Estonie, États-Unis, Fidji, Finlande, France, Grèce, Hongrie, Irlande, Islande, Israël, Italie, Japon, Kazakhstan, Kenya, Luxembourg, Mexique, Mongolie, Norvège, Oman, Pays-Bas, Pérou, Philippines, Qatar, Roumanie, Royaume-Uni, Saint-Kitts-et-Nevis, Sainte-Lucie, Saint-Vincent-et-les Grenadines, Samoa, Seychelles, Slovénie, Suisse, République arabe syrienne, Tadjikistan, Turquie, République bolivarienne du Venezuela</td></tr>
<tr><td>Loin de l'objectif (80-94 %) 28</td><td>Bhoutan, République dominicaine, El Salvador, Équateur, Ghana, Guatemala, Indonésie, Nicaragua, Panama</td><td>Aruba, Azerbaïdjan, Barbade, État plurinational de Bolivie, Bulgarie, Îles Caïmanes, Îles Cook, Cuba, Jamaïque, Jordanie, Lituanie, Malawi, Malaisie, République de Moldova, Palestine, Paraguay, Pologne, Suède, Trinité-et-Tobago</td></tr>
<tr><td>Très loin de l'objectif (< 80 %) 8</td><td>Burkina Faso, Éthiopie, Guinée, Mozambique, Niger</td><td>Érythrée, République démocratique populaire lao, Lesotho</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>Progrès relativement forts 14</td><td>Progrès lents ou s'éloignant de l'objectif 22</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td colspan="2">Évolution entre 1999 et 2011</td></tr>
</table>

Pays exclus de l'analyse en raison de données insuffisantes 123	Afghanistan, Afrique du Sud, Albanie, Algérie, Allemagne, Andorre, Angola, Anguilla, Antigua-et-Barbuda, Antilles néerlandaises, Arabie saoudite, Argentine, Arménie, Australie, Autriche, Bahreïn, Bangladesh, Belgique, Belize, Bénin, Bermudes, Bosnie-Herzégovine, Brésil, Îles vierges britanniques, Brunéi Darussalam, Burundi, Cambodge, Cameroun, Canada, Cap-Vert, République centrafricaine, Chili, Chine, Comores, Congo, République démocratique du Congo, République démocratique populaire de Corée, Costa Rica, Côte d'Ivoire, Djibouti, Égypte, Émirats arabes unis, Gabon, Gambie, Géorgie, Grenade, Guinée-Bissau, Guinée équatoriale, Guyane, Haïti, Honduras, Inde, République islamique d'Iran, Iraq, Kiribati, Koweït, Kirghizistan, Lettonie, Liban, Libéria, Libye, Macao (Chine), ex-République yougoslave de Macédoine, Madagascar, Maldives, Mali, Malte, Îles Marshall, Mauritanie, Maurice, États fédérés de Micronésie, Monaco, Monténégro, Montserrat, Maroc, Myanmar, Namibie, Nauru, Népal, Nouvelle-Zélande, Nigéria, Nioué, Ouganda, Ouzbékistan, Pakistan, Palau, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Portugal, Fédération de Russie, Rwanda, Saint-Marin, Sao Tomé-et-Principe, Îles Salomon, Sénégal, Serbie, Sierra Leone, Singapour, Slovaquie, Somalie, Sri Lanka, Soudan, Soudan du Sud, Suriname, Swaziland, Tchad, République tchèque, Thaïlande, Timor-Leste, Togo, Tokélaou, Tonga, Tunisie, Turkménistan, Îles Turques et Caïques, Tuvalu, Ukraine, République-Unie de Tanzanie, Uruguay, Vanuatu, Viet Nam, Yémen, Zambie, Zimbabwe

Source : Bruneforth (2013).

Objectif 4 Alphabétisation des adultes

Améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes, et notamment des femmes, d'ici 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente.

Points majeurs

- Le taux d'analphabétisme des adultes est passé de 24 % en 1990 à 18 % en 2000 et à 16 % en 2011. Toutefois, le nombre d'adultes analphabètes reste obstinément élevé à 774 millions, une diminution de 12 % depuis 1990, mais de 1 % seulement depuis 2000.
- En Afrique subsaharienne, le nombre d'adultes analphabètes a augmenté de 37 % depuis 1990, principalement en raison de la croissance démographique. Cette région, avec l'Asie du Sud et de l'Ouest, représente les trois quarts de la population mondiale d'adultes analphabètes.
- D'après les projections, le nombre d'adultes analphabètes baissera seulement à 743 millions d'ici à 2015. Dans 32 des 89 pays, le taux d'alphabétisme des adultes restera inférieur à 80 %.
- Presque deux tiers des adultes analphabètes sont des femmes. Seulement la moitié des 61 pays disposant de données pour le début et la fin de la décennie devrait atteindre la parité entre les sexes en matière d'alphabétisation des adultes d'ici à 2015.
- Les pays d'Afrique de l'Ouest représentent 44 % des jeunes analphabètes d'Afrique subsaharienne. Les données des enquêtes auprès des ménages suggèrent que moins de la moitié des jeunes femmes sont alphabètes dans 12 des 15 pays d'Afrique de l'Ouest, ce qui signifie que la quête de l'alphabétisation universelle des jeunes restera d'actualité pour une autre génération au moins.

Tableau 1.4.1 : Indicateurs clés pour l'objectif 4

	Adultes analphabètes				Taux d'alphabétisme des adultes				Taux d'alphabétisme des jeunes			
	Total		Femmes		Total		Indice de parité entre les sexes		Total		Indice de parité entre les sexes	
	2005-2011 (000)	Évolution depuis 1985-1994 (%)	1985-1994 (%)	2005-2011 (%)	1985-1994 (%)	2005-2011 (%)	1985-1994 (F/M)	2005-2011 (F/M)	1985-1994 (%)	2005-2011 (%)	1985-1994 (F/M)	2005-2011 (F/M)
Monde	**773 549**	**– 12**	**63**	**64**	**76**	**84**	**0,85**	**0,90**	**83**	**89**	**0,90**	**0,94**
Pays à revenu faible	183 552	23	60	60	51	61	0,69	0,79	60	73	0,79	0,90
Pays à revenu moyen inférieur	470 164	2	61	65	59	71	0,71	0,78	71	84	0,80	0,88
Pays à revenu moyen supérieur	112 671	– 57	67	67	82	94	0,86	0,96	94	99	0,96	1,00
Pays à revenu élevé	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Afrique subsaharienne	181 950	37	62	61	53	59	0,68	0,74	66	70	0,80	0,84
États arabes	47 603	– 8	63	66	55	77	0,62	0,81	74	90	0,78	0,93
Asie centrale	290	– 69	77	63	98	100	0,98	1,00	100	100	1,00	1,00
Asie de l'Est et Pacifique	89 478	– 61	69	71	82	95	0,84	0,95	95	99	0,96	1,00
Asie du Sud et de l'Ouest	407 021	2	60	64	47	63	0,57	0,70	60	81	0,70	0,86
Amérique latine et Caraïbes	35 614	– 16	55	55	86	92	0,97	0,99	93	97	1,01	1,01
Amérique du Nord et Europe occidentale	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Europe centrale et orientale	4 919	– 59	79	78	96	99	0,96	0,99	98	99	0,98	1,00

Notes : les données sont celles de l'année la plus récente de la période spécifiée pour laquelle elles sont disponibles. La parité entre les sexes est atteinte lorsque l'indice de parité entre les sexes se situe entre 0,97 et 1,03.
Sources : annexe, tableau statistique 2 ; base de données de l'ISU.



L'alphabétisation universelle est fondamentale pour le progrès social et économique. C'est pendant l'enfance, par une éducation de qualité, que les compétences alphabétiques sont les mieux développées. Peu de pays ont été capables de construire des établissements d'éducation pour adultes solides offrant véritablement une seconde chance à la majorité des adultes analphabètes, si bien que les pays qui ont hérité d'un faible accès à l'école ont été dans l'incapacité d'éradiquer l'analphabétisme des jeunes et des adultes à ce jour.

On estime que le nombre d'adultes analphabètes a diminué de 12 %, de 880 millions pendant la période 1985-1994 à 774 millions pendant celle de 2005-2011. Le rythme de la baisse a considérablement ralenti. La quasi-totalité de la baisse est intervenue dans les années 90. Depuis 2000, le nombre d'adultes analphabètes n'a diminué que de 1 %. En termes relatifs, le taux d'analphabétisme des adultes est passé de 24 % pendant la première période à 16 % pendant la seconde période. D'après les projections, il diminuera encore à 14 % d'ici 2015.

Les femmes représentent presque les deux tiers du total et aucun progrès n'a été réalisé depuis 1990 pour diminuer cette proportion. Sur les 61 pays disposant de données sur la parité entre les sexes en matière d'alphabétisation des adultes pour le début et la fin de la décennie, 22 avaient déjà atteint la parité au début et 6 l'ont atteint depuis. D'après les projections, seuls 2 pays supplémentaires devraient atteindre la parité d'ici à 2015, même si 10 pays seront à 2 points de pourcentage de la parité.

Depuis 1990, les taux d'alphabétisme des adultes ont augmenté plus rapidement dans les États arabes, de 55 % à 77 %. Cependant, du fait de la croissance démographique, le nombre réel d'adultes analphabètes n'a baissé que de 52 à 48 millions. L'Asie et du Sud et de l'Ouest et l'Afrique subsaharienne représentent 76 % de la population mondiale d'adultes analphabètes, une hausse par rapport à 61 % en 1990.

L'Asie et du Sud et de l'Ouest a connu la deuxième augmentation la plus rapide du taux d'alphabétisme des adultes (de 47 % à 63 %). Pourtant, sa population d'adultes analphabètes est restée stable à plus de 400 millions à peine. Ainsi, cette région compte une proportion plus élevée d'adultes analphabètes aujourd'hui (53 %) qu'en 1990 (46 %).

En Afrique subsaharienne où le taux d'alphabétisme des adultes n'a augmenté que de 53 % à 59 % depuis 1990, le nombre réel d'adultes analphabètes a cru de 37 % pour atteindre 182 millions en 2011. D'après les projections, d'ici à 2015, 26 % des adultes analphabètes vivront en Afrique subsaharienne par rapport à 15 % en 1990.

Afin d'avancer vers l'alphabétisation universelle des adultes, il faut améliorer le taux d'alphabétisme des jeunes. À l'échelle mondiale, le taux d'alphabétisme des jeunes s'élève à 89 %, soit 5 points de pourcentage de plus que le taux d'alphabétisme de la population adulte dans son ensemble. Dans les États arabes, le taux d'alphabétisme des jeunes de 90 % dépasse le taux d'alphabétisme des adultes de 13 points de pourcentage. En Afrique subsaharienne, il dépasse le taux d'alphabétisme des adultes de 11 points de pourcentage (70 % contre 59 %). Au Mozambique, la différence est de 17 points de pourcentage (67 % contre 51 %). Toutefois, en Angola, il n'est que de 3 points de pourcentage (73 % contre 70 %), ce qui indique que l'alphabétisation universelle des adultes ne sera probablement pas atteinte pendant au moins une autre génération.

La Chine a réduit son nombre d'adultes analphabètes de 130 millions en 2 décennies

Les pays qui semblent avoir des taux d'alphabétisme des jeunes plus élevés sont ceux qui ont accompli de grands progrès ces dernières années vers l'EPU. Cependant, les nouvelles estimations préparées pour ce *Rapport*, basées sur des évaluations directes de l'alphabétisme plutôt que sur des déclarations personnelles, suggèrent que les progrès vers l'alphabétisation universelle des jeunes pourraient avoir été surestimés (voir le chapitre 4). La situation de l'Afrique de l'Ouest est particulièrement préoccupante, car elle représente 35 % de la population des jeunes d'Afrique subsaharienne, mais 44 % des jeunes analphabètes (encadré 1.4.1).

Dix pays représentent 557 millions, ou 72 %, de la population mondiale d'adultes analphabètes. Ces pays ont suivi des trajectoires très différentes. La Chine a réalisé d'énormes progrès, en diminuant son total de 130 millions (ou de 71 %). L'Inde a de loin la population la plus importante d'adultes analphabètes, 287 millions, à savoir 37 % du total mondial. Son taux d'alphabétisme est passé de 48 % en 1991 à 63 % en 2006, dernière année pour laquelle elle dispose de données, mais la croissance démographique a réduit à néant les progrès réalisés et le nombre d'adultes analphabètes est donc resté le même. Quant au Nigéria, il comptait 17 millions d'adultes analphabètes de plus en 2008 qu'en 1991, une hausse de 71 % (figure 1.4.2).

Encadré 1.4.1 : L'Afrique de l'Ouest représente près de la moitié des adultes analphabètes de la région

Les 15 pays d'Afrique de l'Ouest sont ceux qui ont les pires taux d'alphabétisme des adultes à l'échelle mondiale et ils comprennent les cinq pays ayant les taux d'alphabétisme les plus bas, inférieurs à 35 %. Ces cinq pays détiennent aussi le record peu enviable de taux d'alphabétisme des femmes inférieurs à 25 %, par rapport à une moyenne de 50 % en Afrique subsaharienne. Dix des 15 pays ayant les taux d'alphabétisme des femmes les plus bas sont situés dans la sous-région.

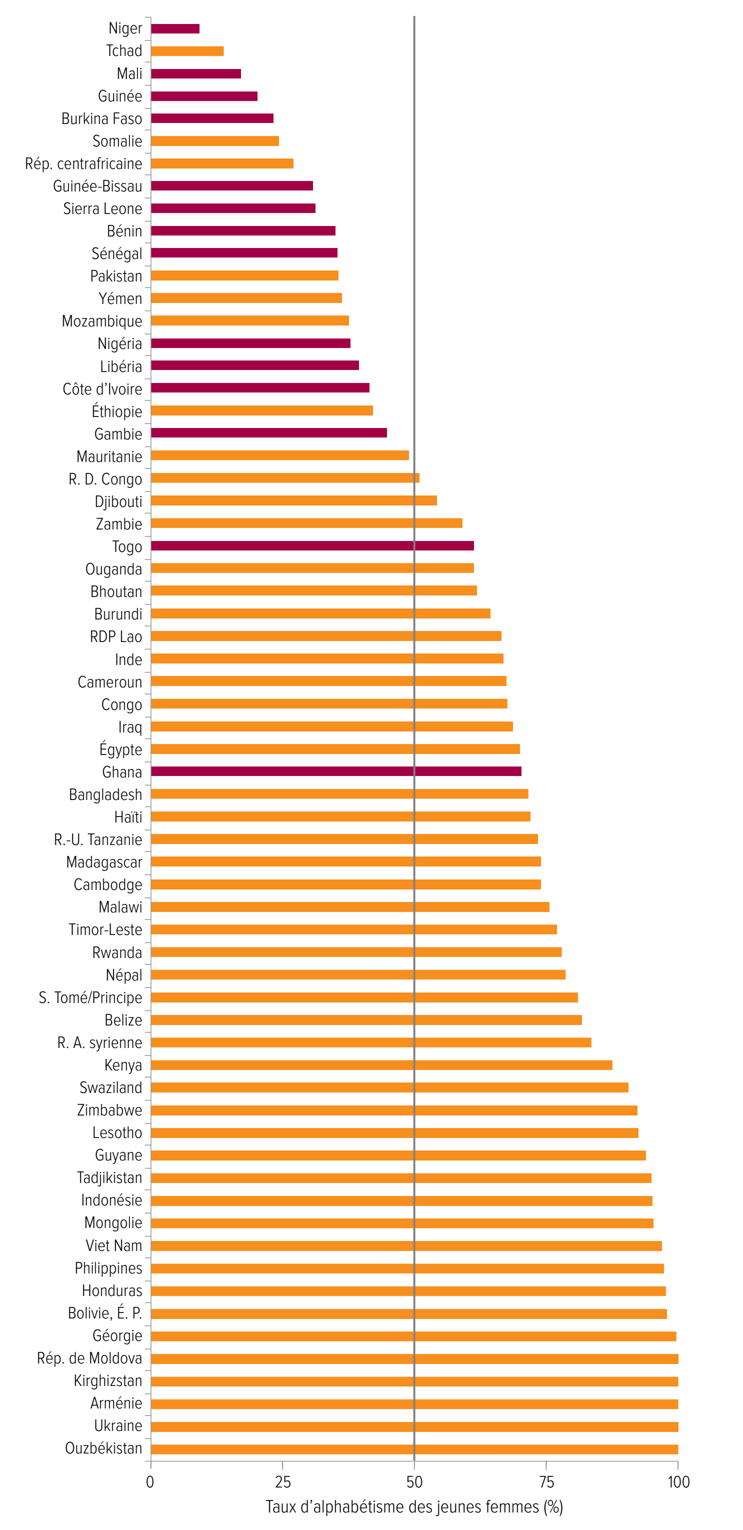
Certains pays ont accompli des progrès considérables. Le taux d'alphabétisme du Cap-Vert a atteint 85 % et celui du Ghana 71 %. De 1988 à 2009, le Sénégal a doublé son taux d'alphabétisme, de 27 % à 50 %, et plus que doublé son taux d'alphabétisme des femmes, de 18 % à 39 %. Mais le Bénin, le Libéria et le Nigéria ont stagné à des niveaux faibles. Au Bénin, le taux d'alphabétisme des adultes n'a augmenté que de 2 points de pourcentage entre 1992 et 2006 pour atteindre 29 %.

Malheureusement, ces tendances ne sont pas susceptibles de s'améliorer de sitôt. Dans 11 pays sur 14, moins d'un enfant sur quatre achève le premier cycle de l'enseignement secondaire. Les évaluations directes de l'alphabétisme recueillies par les enquêtes auprès des ménages et analysées pour ce *Rapport* confirment que l'Afrique de l'Ouest n'a pas rattrapé le reste du monde. Les jeunes femmes sont les moins susceptibles d'être alphabètes. Douze pays d'Afrique de l'Ouest figurent parmi les 20 pays du monde ayant les taux d'alphabétisme des jeunes femmes les plus bas, inférieurs à 50 % (figure 1.4.1). Au Mali, par exemple, seulement 17 % des jeunes femmes savent lire une phrase.

La principale raison expliquant que les niveaux d'alphabétisation des jeunes soient restés bas est que les systèmes scolaires ne se sont pas développés assez rapidement. Par exemple, le Nigéria a le nombre le plus élevé d'enfants non scolarisés du monde et un taux d'alphabétisme des jeunes femmes d'à peine 38 %. Même ceux qui fréquentent l'école n'acquièrent pas les compétences alphabétiques fondamentales à cause de la mauvaise qualité de l'éducation. Presque 80 % des jeunes de 15 à 24 ans qui ont quitté l'école après cinq ou six ans de scolarité ne savaient pas lire une seule phrase entière. Et les conflits aident à expliquer pourquoi les taux d'alphabétisme des jeunes restent bas dans certains pays comme le Libéria.



Figure 1.4.1 : Dans 12 pays d'Afrique de l'Ouest, moins de la moitié des jeunes femmes sont alphabètes
Taux d'alphabétisme des femmes, choix de pays, 2004-2011



Notes : la barre violette indique un pays d'Afrique de l'Ouest. Les données sont indisponibles pour le Cap-Vert.
Source : analyse de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* (2013/4) basée sur les données des enquêtes démographiques et sanitaires et les données des enquêtes en grappes à indicateurs multiples.

La scolarité n'est pas le seul facteur déterminant des compétences alphabétiques. Le programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation (LAMP) de l'ISU attire l'attention sur la contribution essentielle apportée par les diverses pratiques quotidiennes de lecture pour une alphabétisation durable (encadré 1.4.2).

Combien de pays sont-ils susceptibles d'atteindre l'alphabétisation universelle des adultes d'ici 2015 ?

L'objectif d'alphabétisation fixé en 2000 au Forum mondial de l'éducation au Sénégal – qui réaffirmait l'engagement pris à Jomtien en Thaïlande en 1990 – était de diminuer par deux l'analphabétisme d'ici à 2015. L'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* préconise que l'objectif de l'après-2015 soit plus ambitieux : atteindre l'alphabétisation universelle des jeunes et des adultes. Si les projections de l'ISU sont disponibles jusqu'en 2015 pour la plupart des pays, les informations ne sont pas toujours disponibles pour le point de départ en 2000[1].

La nouvelle analyse effectuée pour ce *Rapport* étudie dans quelle mesure les pays sont proches d'atteindre l'alphabétisation universelle des adultes d'ici à 2015. Sur les 87 pays disposant d'informations, 18 avaient un taux d'alphabétisation des adultes supérieur à 97 % en 2000, tandis que 7 en étaient proches. Entre 2000 et 2011, le nombre des pays qui avaient atteint la cible était passé à 23 et 8 en étaient proches. D'après les projections, d'ici à 2015, 25 pays auront atteint l'alphabétisation universelle des adultes et 11 en seront proches.

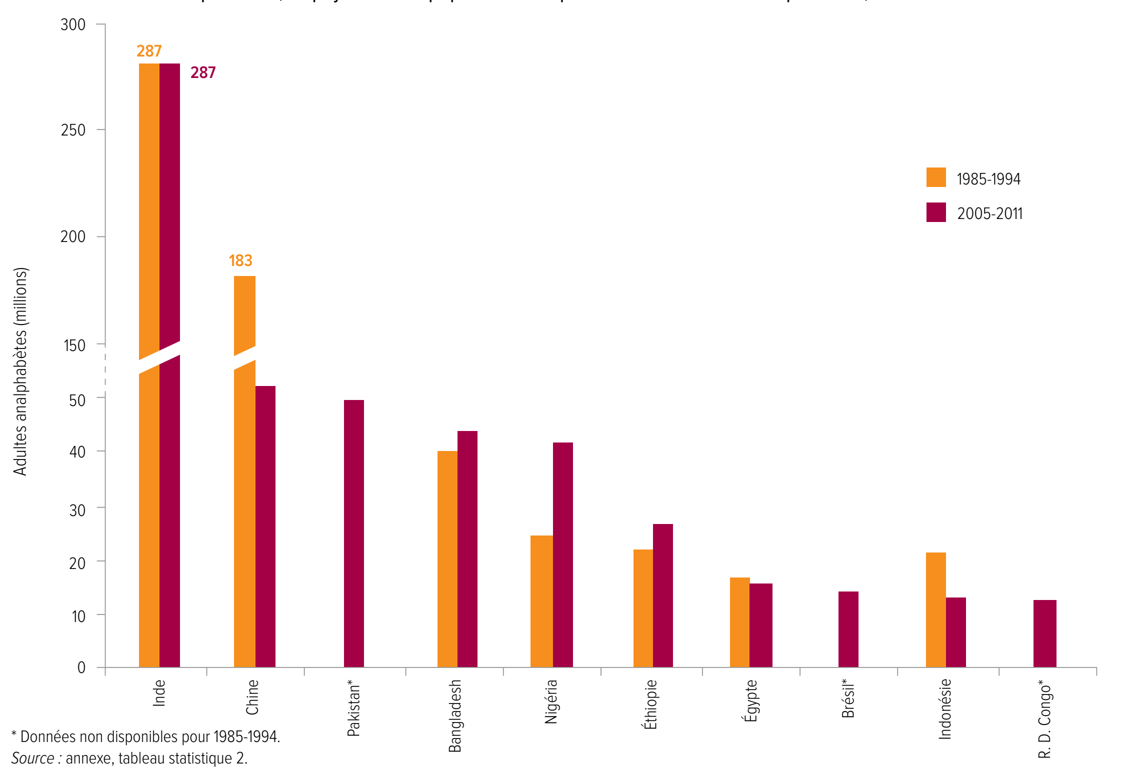
En revanche, 34 pays étaient très éloignés de la cible en 2000 et 35 en 2011. Trois pays ont quitté ce groupe pendant cette période (Burundi, République islamique d'Iran et Arabie saoudite), mais quatre l'ont réintégré (Kenya, Lesotho, Namibie et Sao Tomé-et-Principe). D'après les projections, d'ici à 2015, 32 pays seront très éloignés de la cible, tandis que 19 en seront loin (figure 1.4.4).

Sur les 32 pays qui seront très éloignés de la cible en 2015 et pour lesquels on dispose d'informations sur leur évolution entre 2000 et 2011, trois ont diminué leur taux d'analphabétisme d'au moins un quart et au moins de cinq points de pourcentage en termes absolus : l'Érythrée, le Ghana et Timor-Leste. Sur les 19 pays qui seront encore loin de la cible en 2015, six ont diminué leur taux d'analphabétisme d'au moins la moitié : l'État plurinational de Bolivie, le Burundi, la Malaisie, le Mexique, le Myanmar et le Viet Nam (tableau 1.4.2).

1. Il convient de noter que contrairement à d'autres indicateurs, presque la moitié des 58 pays pour lesquelles des projections ne sont pas fournies sont des pays à revenu élevé.

Figure 1.4.2 : 10 pays représentent 72 % de la population mondiale des adultes analphabètes

Nombre d'adultes analphabètes, 10 pays avec les populations les plus élevées d'adultes analphabètes, 1985-1994 et 2005-2011



* Données non disponibles pour 1985-1994.
Source : annexe, tableau statistique 2.

Encadré 1.4.2 : Pratiquer des activités quotidiennes de lecture aide à entretenir les compétences alphabétiques

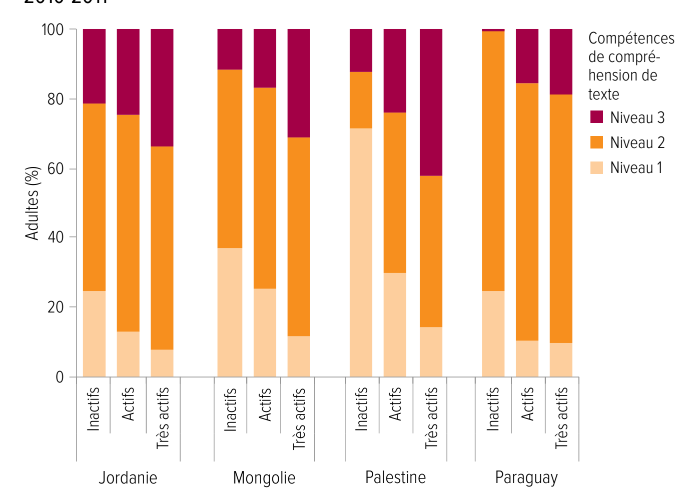
Le nombre d'années passées à l'école est l'indicateur le plus important des compétences alphabétiques. Cependant, les activités quotidiennes de lecture comme l'envoi de SMS ou de courriels et l'utilisation d'Internet peuvent entretenir et développer les compétences alphabétiques au-delà de ce que l'on attendrait d'un individu au regard de son parcours scolaire. Inversement, les individus qui ne sont pas en mesure de pratiquer régulièrement ce type d'activités peuvent même perdre les compétences qu'ils ont acquises à l'école.

Reconnaissant ce fait, le Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation (LAMP) a recueilli des informations sur les activités quotidiennes de lecture pouvant être reliées à l'alphabétisme dans quatre pays : Jordanie, Mongolie, Palestine et Paraguay. Les répondants ont été regroupés selon trois niveaux de participation à ces activités. Au niveau le plus bas, les répondants regardent la télévision, écoutent la radio et n'utilisent les téléphones portables que pour parler. Au niveau suivant, les répondants utilisent aussi leur téléphone portable pour envoyer des messages. Au niveau le plus élevé figurent les utilisateurs d'ordinateurs qui envoient aussi des courriels, font des recherches sur Internet et utilisent les réseaux sociaux. Ils sont généralement très instruits et plus jeunes : dans les quatre pays, l'immense majorité de ceux qui appartiennent au niveau le plus élevé ont moins de 40 ans.

Deux personnes ayant suivi les mêmes études peuvent avoir des niveaux d'alphabétisme différents en fonction du temps qu'ils passent à utiliser leurs compétences alphabétiques pendant leur temps libre. Dans les quatre pays, au moins la moitié des personnes participant au minimum à une activité de lecture ont le niveau le plus bas de compréhension de texte (niveau 1). Cela signifie qu'ils peuvent, au mieux, identifier un numéro de téléphone dans l'annonce d'un journal ou bien trouver ou copier, mot pour mot, la réponse à une question simple dans le paragraphe d'un texte.

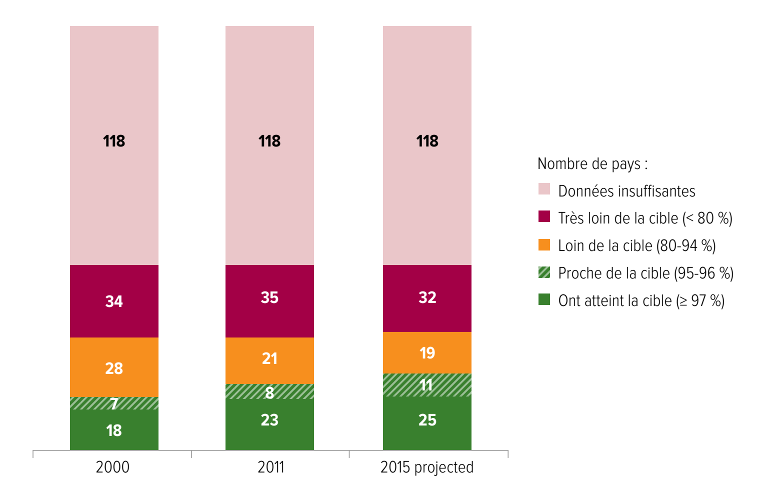
Ceux qui pratiquent des activités quotidiennes de lecture sont généralement plus instruits. Pourtant, même à un niveau d'études donné, ces activités affectent les compétences alphabétiques. En Mongolie, parmi ceux qui ont suivi l'enseignement secondaire, 12 % seulement de ceux qui participent à quelques activités quotidiennes de lecture obtiennent le score le plus élevé aux tests de compréhension de texte (niveau 3). La proportion s'élève à 31 % chez ceux dont la participation à des activités quotidiennes de lecture est la plus forte.

Figure 1.4.3 : Les compétences alphabétiques sont très différentes entre personnes d'un même niveau d'études
Performances en compréhension de texte, par niveau de participation à des activités quotidiennes de lecture, adultes ayant fait des études secondaires, 2010-2011



Source : calculs de l'ISU (2013) basés sur les données du Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation.

Figure 1.4.4 : Objectif 4 – Au moins un adulte sur cinq sera analphabète dans un tiers des pays en 2015
Nombre de pays par niveau de taux d'alphabétisme des adultes, 2000, 2011 et 2015 (projeté)



Note : l'analyse a été menée dans un sous-ensemble de pays pour lesquels la projection était possible ; elle couvre par conséquent moins de pays que ceux pour lesquelles des informations sont disponibles pour 2000 ou 2011.
Source : Bruneforth (2013).

Tableau 1.4.2 : Probabilité pour les pays d'atteindre l'objectif d'alphabétisation des adultes d'au moins 95 % d'ici à 2015

<table>
<tr><td rowspan="3">Niveau attendu d'ici à 2015</td><td>Objectif atteint ou proche (≥ 95 %) 58</td><td colspan="3">Albanie, Antilles néerlandaises, Argentine, Arménie, Aruba, Azerbaïdjan, Bahreïn, Biélorussie, Bosnie-Herzégovine, Brunéi Darussalam, Bulgarie, Chili, Chine, Chypre, Costa Rica, Croatie, Cuba, République démocratique populaire de Corée, Espagne, Estonie, Géorgie, Grèce, Guinée équatoriale, Italie, Kazakhstan, Kirghizistan, Koweït, Lettonie, Lituanie, Macao (Chine), ex-République yougoslave de Macédoine, Maldives, République de Moldova, Mongolie, Monténégro, Palestine, Panama, Paraguay, Philippines, Portugal, Qatar, Roumanie, Fédération de Russie, Samoa, Serbie, Singapour, Slovénie, Suriname, Tadjikistan, Thaïlande, Tonga, Trinité-et-Tobago, Turquie, Turkménistan, Ukraine, Uruguay, Ouzbékistan, République bolivarienne du Venezuela</td></tr>
<tr><td>Loin de l'objectif (80-94 %) 37</td><td>État plurinational de Bolivie, Burundi, Honduras, République islamique d'Iran, Malaisie, Mexique, Myanmar, Arabie saoudite, Swaziland, Viet Nam</td><td>Algérie, Brésil, République dominicaine, Équateur, Maurice, Namibie, Nicaragua, Sri Lanka, République arabe syrienne</td><td>Afrique du Sud, Botswana, Cap-Vert, Colombie, El Salvador, Émirats arabes unis, Gabon, Guyane, Indonésie, Jamaïque, Jordanie, Liban, Libye, Malte, Oman, Pérou, Tunisie, Zimbabwe</td></tr>
<tr><td>Très loin de l'objectif (< 80 %) 48</td><td>Érythrée, Ghana, Timor-Leste</td><td>Angola, Bangladesh, Bénin, Cameroun, République centrafricaine, Comores, République démocratique du Congo, Côte d'Ivoire, Gambie, Guatemala, Guinée-Bissau, Inde, Iraq, Kenya, République démocratique populaire lao, Lesotho, Madagascar, Mauritanie, Népal, Niger, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Rwanda, Sao Tomé-et-Principe, Sénégal, Tchad, Togo, Ouganda, République-Unie de Tanzanie, Zambie</td><td>Bhoutan, Burkina Faso, Cambodge, Égypte, Éthiopie, Guinée, Haïti, Libéria, Malawi, Mali, Maroc, Mozambique, Nigéria, Pakistan, Sierra Leone, Yémen</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>Progrès relativement forts 13</td><td>Progrès lents ou s'éloignant de l'objectif 38</td><td>Pas de données sur les tendances 34</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td colspan="3">Évolution entre 2000 et 2011</td></tr>
</table>

Pays exclus de l'analyse en raison de données insuffisantes 62	Afghanistan, Allemagne, Andorre, Anguilla, Antigua-et-Barbuda, Australie, Autriche, Bahamas, Barbade, Belgique, Belize, Bermudes, Îles vierges britanniques, Canada, Îles Caïmanes, Congo, République de Corée, Îles Cook, Danemark, Djibouti, Dominique, États-Unis, Fidji, Finlande, France, Grenade, Hongrie, Irlande, Islande, Israël, Japon, Kiribati, Luxembourg, Îles Marshall, États fédérés de Micronésie, Monaco, Montserrat, Nauru, Pays-Bas, Nouvelle-Zélande, Nioué, Norvège, Palau, Pologne, Royaume-Uni, Saint-Kitts-et-Nevis, Sainte-Lucie, Saint-Vincent-et-les Grenadines, Saint-Marin, Îles Salomon, Seychelles, Slovaquie, Somalie, Soudan, Soudan du Sud, Suède, Suisse, République tchèque, Tokélaou, Îles Turques et Caïques, Tuvalu, Vanuatu

Note : ce tableau inclut un groupe plus large de pays avec des projections réalisées par l'ISU.
Sources : Bruneforth (2013) ; base de données de l'ISU.

Objectif 5 La parité et l'égalité des sexes dans l'éducation

Éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici 2005, et instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015, en veillant notamment à assurer aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite.

Points majeurs

- Au niveau du primaire, 60 % seulement des pays disposant de données avait atteint la parité entre les sexes en 2011 et à peine plus d'un cinquième des pays à revenu faible. Sur tous les pays, 17 avaient moins de 9 filles scolarisées pour 10 garçons.
- D'après les projections, en 2015, 112 pays sur 161 pays auront atteint la parité dans l'enseignement primaire, mais 12 d'entre eux auront toujours moins de 9 filles scolarisées pour 10 garçons.
- Au niveau du secondaire, 38 % seulement des pays disposant de données avait atteint la parité en 2011. Il y a 30 pays avec moins de 9 filles scolarisées pour 10 garçons, mais aussi 15 pays avec moins de 9 garçons scolarisés pour 10 filles.
- D'après les projections, en 2015, 84 pays sur 150 auront atteint la parité dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, mais il restera aussi 31 pays avec de fortes disparités entre les sexes.

Tableau 1.5.1 : Indicateurs clés pour l'objectif 5

	Enseignement primaire					Enseignement secondaire				
	Parité entre les sexes réalisée en 2011		Pays ayant moins de 90 filles inscrites pour 100 garçons	Indice de parité entre les sexes (IPS)		Parité entre les sexes réalisée en 2011		Pays ayant moins de 90 filles inscrites pour 100 garçons	Indice de parité entre les sexes (IPS)	
	Nombre total de pays	Pays disposant de données		1999	2011	Nombre total de pays	Pays disposant de données		1999	2011
Monde	**104**	**173**	**17**	**0,92**	**0,97**	**59**	**157**	**30**	**0,91**	**0,97**
Pays à revenu faible	7	32	10	0,86	0,95	1	27	18	0,83	0,88
Pays à revenu moyen inférieur	20	46	6	0,86	0,96	11	39	9	0,80	0,92
Pays à revenu moyen supérieur	33	48	1	0,99	1,00	17	44	1	0,98	1,04
Pays à revenu élevé	44	47	0	1,00	0,99	30	47	2	1,01	0,99
Afrique subsaharienne	12	43	13	0,85	0,93	1	31	18	0,82	0,83
États arabes	7	15	2	0,87	0,92	2	15	6	0,88	0,93
Asie centrale	6	7	0	0,99	0,98	5	7	1	1,00	0,97
Asie de l'Est et Pacifique	13	21	0	0,99	1,02	7	20	2	0,94	1,03
Asie du Sud et de l'Ouest	5	9	2	0,83	0,98	0	8	2	0,75	0,92
Amérique latine et Caraïbes	17	34	0	0,97	0,97	11	31	0	1,07	1,07
Amérique du Nord et Europe occidentale	24	24	0	1,01	0,99	18	25	1	1,02	1,00
Europe centrale et orientale	20	20	0	0,97	1,00	15	20	0	0,96	0,97

Note : la parité entre les sexes est atteinte lorsque l'indice de parité entre les sexes du taux brut de scolarisation se situe entre 0,97 et 1,03.
Sources : annexe, tableaux de statistique 5 et 7.

La parité entre les sexes – à savoir l'égalité du taux de scolarisation des filles et des garçons – n'est que la première étape vers la réalisation du cinquième objectif de l'EPT qui vise l'égalité à part entière entre les sexes dans l'éducation : un environnement scolaire sans discrimination et qui donne des chances égales aux garçons et aux filles de réaliser leur potentiel. Citons parmi les autres points de départ en vue de l'égalité entre les sexes le fait d'assurer un environnement scolaire sûr, par exemple en améliorant les installations de façon à offrir des toilettes séparées aux filles et aux garçons, en formant les enseignants à la question du genre, en assurant un équilibre entre les sexes chez les enseignants et en réécrivant les programmes et les manuels scolaires afin d'éliminer les stéréotypes de genre.

La parité des taux de scolarisation dans l'enseignement primaire et secondaire a été retenue parmi tous les objectifs de l'EPT pour être atteinte d'ici à 2005. Cette première échéance n'a pas été respectée, mais depuis des progrès ont été accomplis en vue de la réalisation de cet objectif. Il n'en reste pas moins que la parité reste difficile à atteindre.

Au niveau du primaire où des disparités subsistent dans 40 % des pays disposant de données, les disparités sont au détriment des filles dans 80 % des cas. L'Asie du Sud et de l'Ouest abrite quatre des pays ayant les disparités les plus fortes entre les sexes à l'échelle mondiale. Deux d'entre eux ont des disparités très fortes au détriment des filles : l'Afghanistan, avec 71 filles scolarisées pour 100 garçons et le Pakistan, avec 82 filles scolarisées pour 100 garçons. Deux autres pays de la région ont des disparités fortes au détriment des garçons : le Bangladesh, avec 94 garçons pour 100 filles et le Népal, avec 92 garçons pour 100 filles.

Sur les 31 pays qui comptaient moins de 90 filles scolarisées pour 100 garçons en 1999, seulement environ la moitié a réussi à sortir de ce groupe en 2011. D'autres comme la Cameroun et la République centrafricaine ont progressé très lentement vers la parité. Mais, même dans certains pays comme le Burkina Faso et le Sénégal qui ont progressé très rapidement vers la parité, les taux de scolarisation sont restés parmi les plus bas du monde. De plus, la parité entre les sexes est encore plus difficile à atteindre en ce qui concerne l'achèvement du cycle primaire (encadré 1.5.1).

Dans l'enseignement secondaire, l'évolution de la parité entre les sexes varie par région, groupe de revenu et niveau d'enseignement. Parmi les pays disposant de données, 38 % ont atteint la parité dans l'enseignement secondaire. Par niveau d'enseignement, 42 % des pays ont réalisé la parité dans le premier cycle du secondaire et 22 % dans le second cycle du secondaire. Dans les deux tiers des pays qui connaissent des disparités entre les sexes dans le premier cycle du secondaire, les disparités sont au détriment des filles. Mais c'est le cas dans moins de la moitié des pays avec des disparités entre les sexes dans le second cycle du secondaire.

Les cas les plus extrêmes d'inégalités dans l'enseignement secondaire continuent d'affliger les filles. Sur les 30 pays qui comptent moins de 90 filles pour 100 garçons, 18 sont situés en Afrique subsaharienne. Citons parmi les exemples extrêmes situés dans d'autres régions l'Afghanistan et le Yémen, malgré quelques améliorations au cours de la décennie. En Afghanistan, aucune fille n'était scolarisée en 1999. En 2011, le taux brut de scolarisation des filles est passé à 34 %, augmentant l'indice de parité entre les sexes à 0,55. Au Yémen, le taux brut de scolarisation des filles est passé de 21 % en 1999 à 35 % en 2011, aboutissant à l'amélioration de l'indice de parité entre les sexes de 0,37 à 0,63.

À peine 20 % des pays à revenu faible ont atteint la parité entre les sexes dans le primaire

On compte aussi 15 pays avec moins de 90 garçons pour 100 filles, dont environ la moitié en Amérique latine et aux Caraïbes. Dans le secondaire, en Argentine, on comptait 95 garçons pour 100 filles en 1999 et 90 garçons pour 100 filles en 2010.

Les comparaisons par groupe de revenu montrent que les pays à revenu faible diffèrent des pays à revenu moyen et élevé en matière de participation des filles et des garçons à l'éducation. À peine 20 % des pays à revenu faible ont atteint la parité entre les sexes dans le primaire, 10 % dans le premier cycle du secondaire et 8 % dans le second cycle du secondaire. Au Burundi, bien que la parité dans l'enseignement primaire ait été atteinte, on ne compte que 77 filles inscrites pour 100 garçons dans le premier cycle du secondaire et 62 filles pour 100 garçons dans le second cycle du secondaire.

En revanche, dans les pays à revenu moyen et élevé où un pourcentage plus élevé de pays a atteint la parité, la disparité est souvent au détriment des garçons dans les premier et second cycles du secondaire. Au Honduras, bien que la parité dans l'enseignement primaire ait été atteinte, on ne compte que 88 garçons

Encadré 1.5.1 : Dans certains pays d'Afrique subsaharienne, les progrès en matière d'achèvement

L'Afrique subsaharienne reste la région qui compte le plus grand nombre de pays avec de fortes disparités entre les sexes en matière d'accès à l'enseignement primaire. Les pays de la région ont suivi des trajectoires diverses depuis 1999. Cependant, même dans les pays qui ont connu des progrès en ce qui concerne la parité entre les sexes, cela n'a pas toujours eu pour conséquence l'augmentation du nombre d'enfants scolarisés, et a fortiori l'amélioration de l'égalité en matière d'achèvement ou de réussite scolaire.

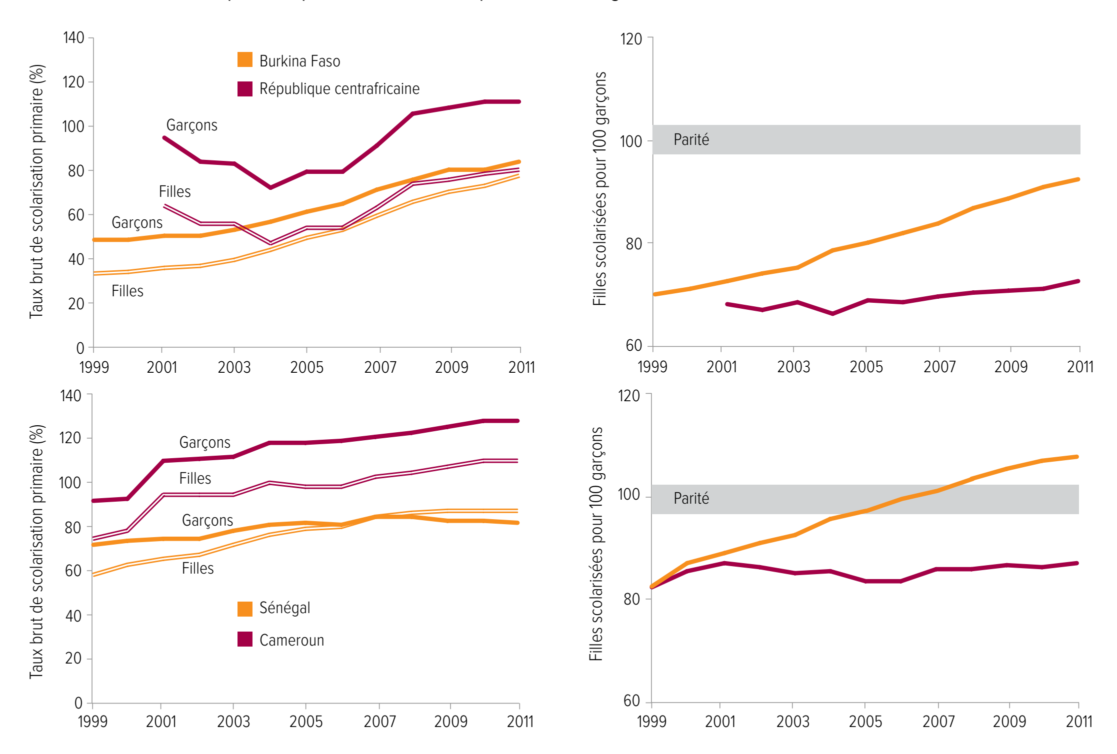
Le Burkina Faso et la République centrafricaine ont commencé au même niveau de disparités extrêmes entre les sexes, avec environ 70 filles scolarisées pour 100 garçons. Les disparités entre les sexes en République centrafricaine sont demeurées identiques, si bien que ce pays est à présent au deuxième rang mondial des pays ayant les disparités entre les sexes les plus fortes après l'Afghanistan. Le Burkina Faso a fait des progrès rapides vers la parité, atteignant 95 filles pour 100 garçons en 2012, même si son taux brut de scolarisation est toujours le septième le plus bas du monde (figure 1.5.1).

La réussite de la mise en œuvre du Plan décennal de développement de l'enseignement de base 2000-2009, qui a inclus la priorité sur l'éducation des filles, explique en partie les progrès accomplis par le Burkina Faso. Citons parmi les mesures, souvent menées en collaboration avec des organisations non gouvernementales, des campagnes publicitaires ciblant les filles des zones défavorisées et des bourses d'études.

Outre le plan gouvernemental, d'autres interventions, appuyées par l'aide, ont aidé le système de l'enseignement primaire à avancer vers la parité entre les sexes. Le programme « La Réponse burkinabé pour améliorer les chances des filles de réussir » a proposé une série d'interventions intégrées dans les zones rurales, notamment la construction d'écoles équipées de puits artésiens et de toilettes, l'augmentation du nombre d'enseignantes et la mobilisation du soutien communautaire en faveur de l'éducation des filles. L'évaluation du programme a montré que la scolarisation des garçons avait augmenté de 18 points de pourcentage et celle des filles de 23 points de pourcentage.

Le Cameroun et le Sénégal ont également commencé à des niveaux similaires de fortes disparités entre les sexes avec environ 80 filles scolarisées pour 100 garçons. Au Cameroun les disparités sont en grande partie restées identiques. Mais ses niveaux de scolarisation ont progressé régulièrement tout au long de la décennie. Le Sénégal a fait des progrès

Figure 1.5.1 : Une avancée vers la parité entre les sexes ne signifie pas toujours l'accès pour tous
Taux brut de scolarisation primaire par sexe et indice de parité entre les genres, 1999-2011



Source : base de données de l'ISU.

du cycle primaire pour les filles les plus pauvres sont trop lents

rapides et atteint la parité en 2006. Cependant, son taux brut de scolarisation primaire occupe le neuvième rang mondial. L'évolution vers la parité entre les sexes s'explique par les progrès extrêmement lents de la scolarisation des garçons – quasiment identique depuis 2004 – plutôt que par une forte augmentation de celle des filles.

Les données des enquêtes auprès des ménages permettent d'avoir une vue plus détaillée des tendances relatives aux taux d'achèvement du primaire entre et au sein de ces quatre pays. Elles montrent la persistance de niveaux beaucoup plus élevés de disparités entre les sexes dans les quatre pays en matière d'achèvement.

Au Burkina Faso, pays qui a progressé vers la parité en matière de scolarisation, l'écart entre les sexes demeure important : 34 % des garçons et 24 % des filles ont achevé l'enseignement primaire en 2010. L'écart entre les sexes en matière d'achèvement est faible chez les plus pauvres parce qu'ils sont très peu à atteindre ce stade : en 2010, à peine 11 % des garçons et 7 % de filles ont achevé l'école primaire, soit une légère hausse depuis 1998. Des progrès plus importants en matière d'achèvement sont évidents au Sénégal, mais comme les garçons pauvres en ont plus profité que les filles pauvres, l'écart entre les sexes s'est accentué entre les enfants pauvres. En 2005, on constatait peu de différences dans les taux d'achèvement des enfants pauvres qui étaient très bas, alors qu'en 2010, 20 % des garçons avaient achevé l'école primaire et 12 % seulement des filles (figure 1.5.2).

Au Cameroun, l'amélioration des taux d'achèvement globaux n'a pas atteint les filles les plus pauvres qui avaient encore moins de chances d'achever l'école primaire en 1998 qu'en 2011, tandis que les taux d'achèvement des garçons les plus pauvres ont stagné. En conséquence, l'écart en matière de scolarisation s'est creusé de 10 à 20 points de pourcentage au cours de cette période.

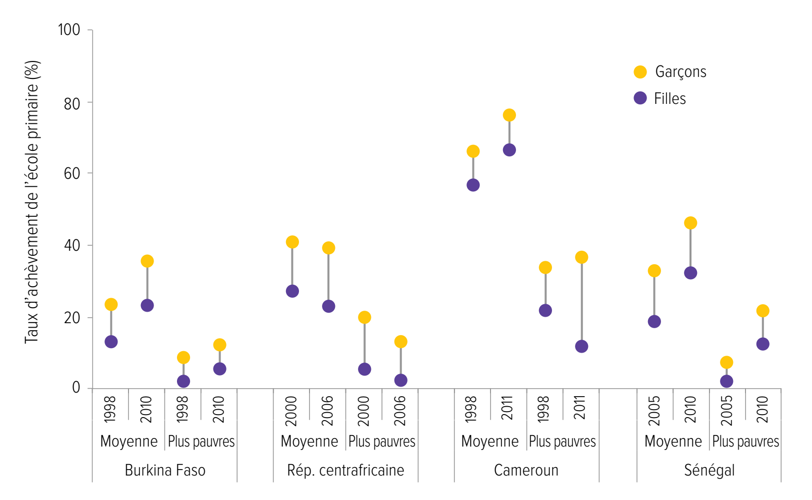
En République centrafricaine, les effets du conflit ont contribué à une légère diminution des taux d'achèvement, garçons et filles confondus, dans la population en moyenne, ainsi que pour les garçons et les filles les plus pauvres. En conséquence, en 2006, 3 % seulement des filles achevaient l'école primaire.

Si le nombre de filles et de garçons qui achèvent l'école primaire donne une indication du degré de parité entre les sexes dans l'éducation, savoir ce que les garçons et les filles apprennent à l'école est une meilleure mesure des inégalités. Pendant la phase 2006/07 de l'enquête PASEC, les acquis de l'apprentissage des élèves de 5e année du Burkina Faso et du Sénégal présentaient un écart considérable entre les sexes. Au Burkina Faso, par exemple, 45 % des garçons et 39 % des filles avaient réussi le niveau de référence minimal en lecture, tandis que 53 % des garçons et 45 % des filles avaient réussi le niveau de référence minimal en mathématiques. L'écart était deux fois plus important dans les zones rurales.

À première vue, il apparaît que des pays comme le Burkina Faso et le Sénégal ont réalisé de grands progrès pour éliminer les écarts entre les sexes en matière de scolarisation. Toutefois, même dans ces pays, des politiques doivent être mises en place pour s'assurer que tous les enfants, indépendamment de leur sexe, restent à l'école et apprennent.

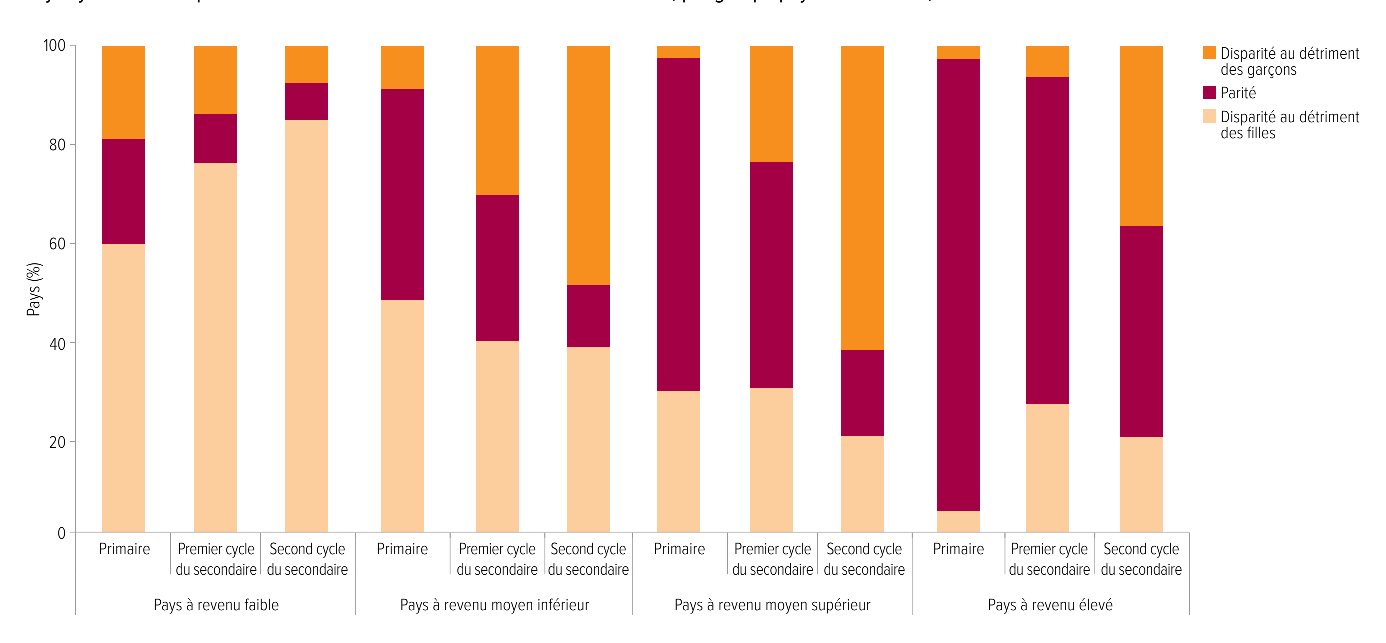
Sources : Ministère de l'éducation de base et de l'alphabétisation du Burkina Faso (1999) ; Kazianga *et al.* (2012).

Figure 1.5.2 : Les filles les plus pauvres ont le moins de chances d'aller à l'école primaire
Taux d'achèvement de l'école primaire, par sexe, moyenne nationale et les 20 % les plus pauvres des ménages



Source: calculs de l'équipe du *Rapport mondial de suivi de l'EPT* (2013/4) basés sur les données des enquêtes démographiques et sanitaires.

Figure 1.5.3 : Quelques pays à revenu faible ont réalisé la parité entre les sexes à tous les niveaux de l'enseignement
Pays ayant atteint la parité entre les sexes en matière de taux de scolarisation, par groupe pays et de revenu, 2011



Source : base de données de l'ISU.

inscrits pour 100 filles dans le premier cycle du secondaire et 73 garçons pour 100 filles dans le second cycle du secondaire (figure 1.5.3).

Combien de pays sont-ils susceptibles d'atteindre la parité entre les sexes d'ici à 2015 ?

La cadre d'action de Dakar a fixé des cibles claires sur la parité entre les sexes. La valeur de l'indice de parité entre les sexes située entre 0,97 et 1,03 indique la parité. Les valeurs inférieures à 0,90 et supérieures à 1,11 font état de fortes disparités.

D'ici à 2015, 84 pays devraient atteindre la parité entre les sexes dans le premier cycle du secondaire

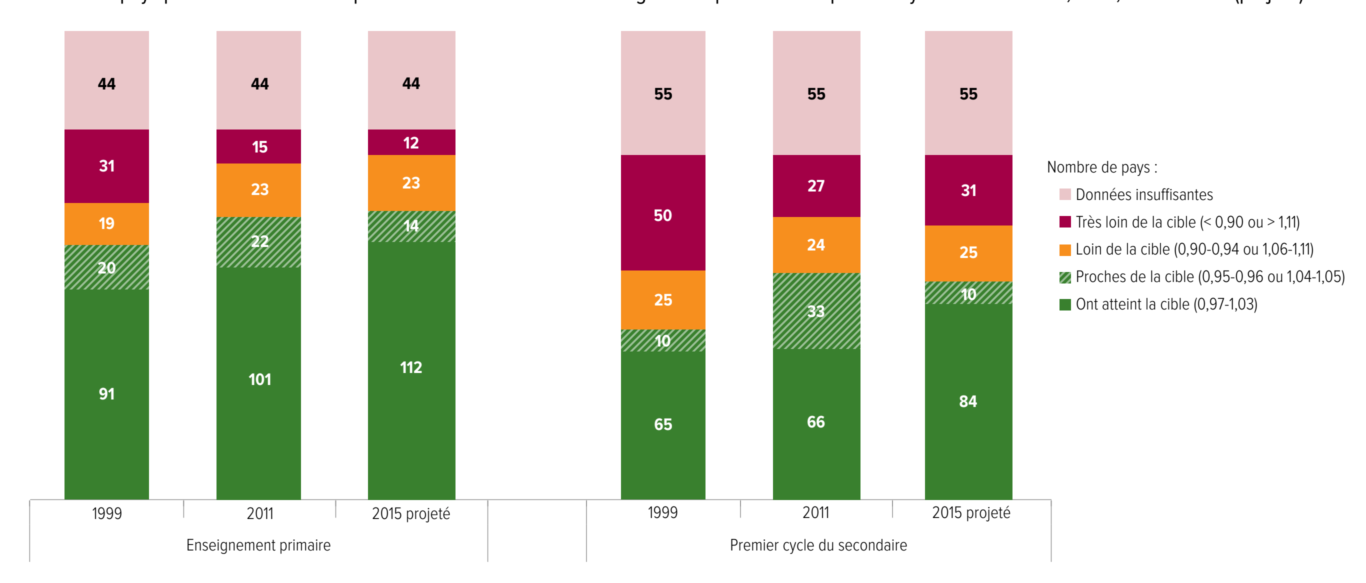
Dans le cycle de l'enseignement primaire, il est possible d'établir des projections sur la parité entre les sexes en 2015 pour 161 pays. En 1999, 91 avaient atteint la parité entre les sexes. Entre 1999 et 2011, le nombre de pays qui avaient atteint la cible était passé à 101. D'après les projections, d'ici à 2015, 112 pays auront atteint l'objectif et 14 en seront proches. Cependant, 23 seront loin de la cible et 12 en seront très éloignés. Sur les 35 pays les plus éloignés de la cible, 19 sont situés en Afrique subsaharienne. Le nombre de pays les plus éloignés de la cible, avec de fortes disparités, est passé de 31 en 1999 à 15 en 2011 (figure 1.5.4).

Pour évaluer les performances des pays qui n'ont pas atteint la parité, il est important de reconnaître à quelle rapidité ils ont progressé vers la cible. Sur les pays qui n'atteindront pas ou ne s'approcheront pas de la cible, 8 ont fait malgré tout de grands progrès, en augmentant leur indice de parité entre les sexes d'au moins 33 % entre 1999 et 2011 (tableau 1.5.2). Au Mozambique, le taux brut de scolarisation des filles est passé de 59 % en 1999 à 105 % en 2012, contribuant ainsi à l'augmentation de l'indice de parité entre les sexes de 0,74 à 0,91.

Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, il est possible de faire des projections pour 2015 dans 150 pays. Soixante-cinq pays avaient atteint la parité entre les sexes en 1999 et 66 en 2011, soit un pays supplémentaire seulement. Mais beaucoup se sont rapprochés de la cible. On projette par conséquent que d'ici à 2015, 84 des 150 pays auront atteint la cible et 10 en seront proches (figure 1.5.4).

Dans 38 des 50 pays les plus éloignés de la cible en 1999, les disparités étaient au détriment des filles. Sur ces 38 pays, 17 étaient sortis de ce groupe en 2011. Bien que deux d'entre eux seulement aient atteint la parité, plusieurs s'en sont approchés malgré un indice de parité entre les sexes de départ inférieur à 0,75. La Turquie en est un exemple notable (encadré 1.5.2). D'après les projections, d'ici à 2015, 31 pays seront encore très loin de la cible, et dans 22 d'entre eux les disparités seront au détriment des filles.

Figure 1.5.4 : Objectif 5 – En dépit des progrès vers la parité entre les sexes dans l'éducation, l'objectif ne sera pas atteint d'ici à 2015
Nombre de pays par niveau d'indice de parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire, 1999, 2011 et 2015 (projeté)



Note : cette analyse a été menée dans un sous-ensemble de pays pour lequel une projection était possible ; elle couvre par conséquent moins de pays que ceux pour lesquels l'information est disponibles pour 1999 ou 2011.
Source : Bruneforth (2013).

Tableau 1.5.2 : Probabilité d'atteindre la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire d'ici à 2015

Niveau atteint d'ici à 2015		Progrès relativement forts (8)	Progrès lents ou s'éloignant de l'objectif (27)
Objectif atteint ou proche (≥ 95 %)	126	Afrique du Sud, Algérie, Allemagne, Argentine, Australie, Autriche, Azerbaïdjan, Bahamas, Barbade, Biélorussie, Belgique, Bermudes, Bhoutan, État plurinational de Bolivie, Brunéi Darussalam, Bulgarie, Burundi, Cambodge, Canada, Chili, Chine, Chypre, Colombie, Îles Cook, République de Corée, Costa Rica, Croatie, Cuba, Danemark, Dominique, Égypte, El Salvador, Équateur, Espagne, Estonie, États-Unis, Éthiopie, Fidji, Finlande, France, Gabon, Gambie, Géorgie, Ghana, Grèce, Grenade, Guatemala, Guinée équatoriale, Honduras, Hongrie, Inde, Indonésie, République islamique d'Iran, Irlande, Islande, Israël, Italie, Japon, Jordanie, Kazakhstan, Kenya, Kirghizistan, République démocratique populaire lao, Lettonie, Liban, Lesotho, Libéria, Lituanie, Luxembourg, ex-République yougoslave de Macédoine, Madagascar, Maldives, Malte, Îles Marshall, Mexique, République de Moldova, Mongolie, Maroc, Myanmar, Namibie, Nicaragua, Nigéria, Norvège, Nouvelle-Zélande, Oman, Ouganda, Ouzbékistan, Palestine, Panama, Paraguay, Pays-Bas, Pérou, Philippines, Pologne, Portugal, Qatar, Roumanie, Royaume-Uni, Fédération de Russie, Rwanda, Saint-Kitts-et-Nevis, Sainte-Lucie, Îles Salomon, Samoa, Sao Tomé-et-Principe, Serbie, Seychelles, Slovaquie, Slovénie, Sri Lanka, Suède, Suisse, République arabe syrienne, Tadjikistan, Thaïlande, République tchèque, Togo, Trinité-et-Tobago, Tunisie, Turquie, Ukraine, République-Unie de Tanzanie, Uruguay, République bolivarienne du Venezuela, Viet Nam, Zambie	
Loin de l'objectif (80-94 %)	23	Bénin, Burkina Faso, Djibouti, Guinée, Mali, Mozambique, Yémen	Aruba, Belize, Botswana, Îles vierges britanniques, Cap- Vert, Îles Caïmanes*, Comores, Congo, Guyane*, Jamaïque, Kiribati, Malawi*, Mauritanie*, Saint-Vincent-et-les Grenadines, Suriname, Vanuatu
Très loin de l'objectif (< 80 %)	12	Afghanistan	Cameroun, République centrafricaine, Côte d'Ivoire, République démocratique du Congo, République dominicaine, Érythrée, Niger, Pakistan, Sénégal*, Swaziland, Tchad
		Évolution entre 1999 et 2011	

Pays exclus de l'analyse en raison de données insuffisantes	44	Albanie, Andorre, Angola, Anguilla, Antigua-et-Barbuda, Antilles néerlandaises, Arabie saoudite, Arménie, Bahreïn, Bangladesh, Bosnie-Herzégovine, Brésil, Émirats arabes unis, République démocratique populaire de Corée, Guinée-Bissau, Haïti, Iraq, Koweït, Libye, Macao (Chine), Malaisie, Maurice, États fédérés de Micronésie, Monaco, Monténégro, Montserrat, Nauru, Népal, Nioué, Palau, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Saint-Marin, Sierra Leone, Singapour, Somalie, Soudan, Soudan du Sud, Timor-Leste, Tokélaou, Tonga, Turkménistan, Îles Turques et Caïques, Tuvalu, Zimbabwe

Note : un astérisque indique la disparité au détriment des garçons.
Source : Bruneforth (2013).

Encadré 1.5.2 : Défis pour améliorer l'accès à l'enseignement secondaire des filles en Iraq et en Turquie

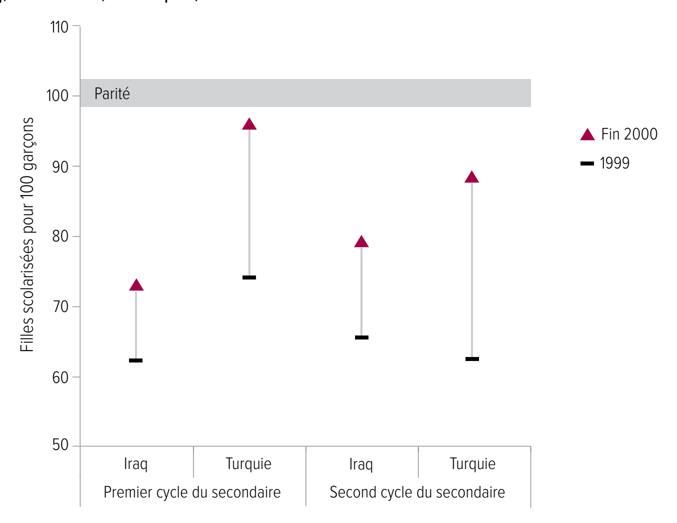
L'Iraq et la Turquie ont avancé à des vitesses différentes vers la parité entre les sexes dans l'enseignement secondaire. La Turquie a accompli des progrès plus importants. En 1999, 87 % des garçons entraient dans le premier cycle de l'enseignement secondaire contre 65 % des filles. À la fin de la décennie, cet écart conséquent était presque comblé. Des inégalités entre les sexes subsistent dans le second cycle de l'enseignement secondaire, mais elles ont rapidement diminué au cours de la dernière décennie (figure 1.5.5).

Le tournant a été l'extension de l'enseignement obligatoire de cinq à huit ans en 1997, accompagné par un éventail de stratégies visant à élargir l'accès. Un programme de transfert conditionnel d'espèces plus avantageux pour les filles que pour les garçons a aussi contribué à réduire l'écart en matière de scolarisation.

Pourtant, malgré une amélioration générale, des problèmes subsistent. Les filles des zones rurales sont plus désavantagées et certaines différences par région sont non seulement profondes, mais aussi persistantes : dans les provinces pauvres majoritairement Kurdes de Siirt, Mus et Bitlis, on ne compte que 60 filles inscrites à l'école secondaire pour 100 garçons, avec peu de changements ces dernières années.

L'engagement d'éliminer les disparités restantes est continu : le plan stratégique 2010-2014 du Ministère de l'éducation nationale vise à réduire l'écart entre les sexes en matière de scolarisation

Figure 1.5.5 : Des progrès rapides vers la parité entre les sexes dans l'enseignement secondaire sont possibles
Indice de parité entre les sexes du taux brut de scolarisation de l'enseignement secondaire, Iraq, 1999-2007, et Turquie, 1999-2011



Source : base de données de l'ISU.

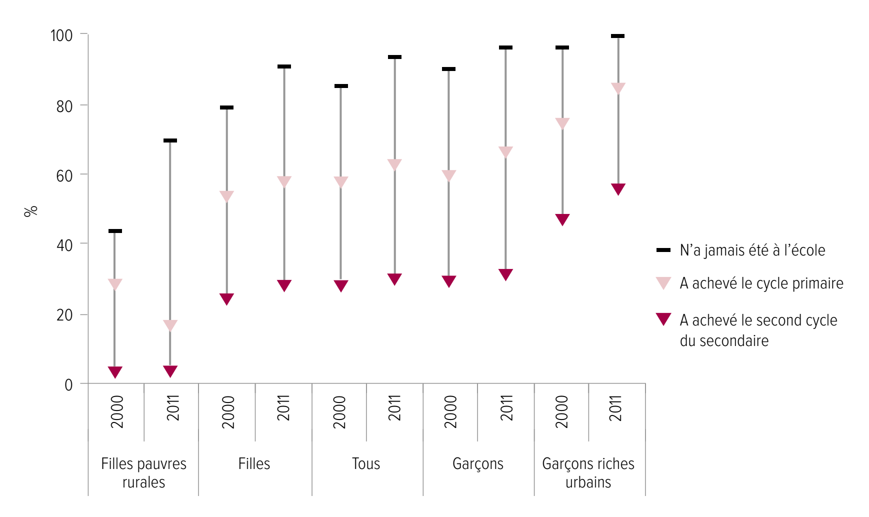
dans l'enseignement secondaire de 8,9 % à moins de 2 %. L'amendement à la Loi de l'éducation introduit en avril 2012 qui a étendu l'enseignement obligatoire de 8 à 12 ans pourrait aider à combler l'écart dans le second cycle de l'enseignement secondaire.

Mais il ne faut pas relâcher les efforts. La participation toujours très faible des femmes à la main-d'œuvre et leur marginalisation sur le marché du travail pourraient décourager les jeunes filles d'achever l'école secondaire. Plus généralement, l'image traditionnelle des rôles entre les sexes qui imprègnent la société s'infiltre jusque dans les écoles. Ce sont des questions contre lesquelles les pays frontaliers qui aspirent à l'égalité entre les sexes dans l'éducation doivent lutter.

En Iraq, les progrès vers la parité entre les sexes ont non seulement été plus lents, mais les filles pauvres et rurales n'en ont pas bénéficié. Le taux d'achèvement du premier cycle de l'enseignement secondaire était de 58 % pour les garçons riches urbains et d'à peine 3 % pour les filles pauvres rurales en 2011. La sécurité reste un problème pour la scolarisation des filles, en particulier dans les zones d'instabilité et d'insécurité majeures (figure 1.5.6).

Sources : Turkey Ministry of National Education (2009, 2013) ; Uçan (2013) ; Banque mondiale (2012b).

Figure 1.5.6 : Les filles iraquiennes pauvres vivant dans les zones rurales ont beaucoup moins de chances d'achever le premier cycle du secondaire
Pourcentage qui n'a jamais été à l'école, ni achevé le cycle primaire, ni achevé le premier cycle de l'enseignement secondaire, par sexe, lieu de résidence et niveau de revenu, 2000 et 2011



Source : analyse de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* (2013/4) basée sur les enquêtes en grappes à indicateurs multiples en Iraq 2000 et 2011.

Objectif 6 La qualité de l'éducation

Améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d''apprentissage reconnus et quantifiables, notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante.

Points majeurs

- Au niveau de l'enseignement primaire, le rapport élèves/enseignant a dépassé 40 pour 1 dans 26 des 162 pays disposant de données en 2011. Moins de 75 % des enseignants du primaire ont reçu une formation conforme aux normes nationales dans près d'un tiers des pays disposant de données.
- Au niveau de l'enseignement secondaire, le rapport élèves/enseignant a dépassé 30 pour 1 dans 14 des 130 pays disposant de données en 2011. Moins de 75 % des enseignants du secondaire ont reçu une formation conforme aux normes nationales dans la moitié des pays disposant de données.
- En Afrique subsaharienne, la pénurie d'enseignantes existant dans le primaire est encore plus aigüe dans le secondaire. Dans les pays disposant de données, les enseignantes représentent moins de 40 % du corps enseignant du primaire dans 43 % des pays, du premier cycle du secondaire dans 72 % des pays et du second cycle du secondaire dans tous les pays.

Tableau 1.6.1 : Indicateurs clés pour l'objectif 6

	Enseignement préprimaire				Enseignement primaire				Enseignement secondaire			
	Personnel enseignant		Rapport élèves/enseignant		Personnel enseignant		Rapport élèves/enseignant		Personnel enseignant		Rapport élèves/enseignant	
	2011 (000)	Évolution depuis 1999 (%)	1999	2011	2011 (000)	Évolution depuis 1999 (%)	1999	2011	2011 (000)	Évolution depuis 1999 (%)	1999	2011
Monde	**8 230**	**53**	**21**	**21**	**28 824**	**16**	**26**	**24**	**31 473**	**28**	**18**	**17**
Pays à revenu faible	427	100	27	25	2 978	70	43	43	1 892	95	28	26
Pays à revenu moyen inférieur	...	...	26	...	9 589	24	31	31	9 229	61	24	22
Pays à revenu moyen supérieur	3 521	35	19	18	11 017	4	24	19	13 446	17	16	15
Pays à revenu élevé	1 990	43	18	15	5 239	10	16	14	6 906	9	14	12
Afrique subsaharienne	439	123	28	28	3 190	62	42	43	1 788	115	26	26
États arabes	197	66	20	21	1 931	27	23	22	2 023	48	16	15
Asie centrale	158	24	10	11	340	3	21	16	873	9	11	12
Asie de l'Est et Pacifique	2 262	60	26	21	10 355	13	24	18	10 000	32	17	16
Asie du Sud et de l'Ouest	...	...	36	...	...	...	36	...	5 428	85	33	27
Amérique latine et Caraïbes	1 149	53	21	18	3 079	13	26	21	3 811	26	17	16
Amérique du Nord et Europe occidentale	1 596	50	18	14	3 801	11	15	14	4 957	10	14	12
Europe centrale et orientale	1 130	1	8	10	1 127	– 17	18	17	2 694	– 23	12	11

Source : annexe, tableau statistique 8.

La qualité de l'éducation était au cœur du Forum de l'éducation de Dakar au Sénégal en 2000. Cependant, jusqu'à récemment, l'attention internationale a eu tendance à se focaliser sur l'enseignement primaire universel qui est aussi le second Objectif du Millénaire pour le développement. On peut à présent discerner un déplacement de l'accent vers la qualité et l'apprentissage qui occuperont certainement une place plus centrale dans le cadre mondial de l'après-2015. Ce changement est essentiel pour améliorer les possibilités d'éducation des 250 millions d'enfants qui n'ont pas eu la chance d'acquérir les éléments fondamentaux, même si 130 millions d'entre eux ont passé au moins quatre ans à l'école.

La partie thématique de ce *Rapport* présente une analyse des disparités en matière d'apprentissage (voir le chapitre 4). Elle aborde en profondeur comment améliorer l'apprentissage, en particulier le rôle vital joué par les enseignants soutenus par des pratiques appropriées en matière de programmes scolaire et d'évaluation (voir les chapitres 5, 6 et 7). Cette section examine les progrès de la qualité de l'éducation dans un choix de domaines de l'environnement d'apprentissage : le rapport élèves/enseignant, le nombre d'enseignantes, la disponibilité des matériels didactiques et des infrastructures scolaires. De plus, elle fournit une vue d'ensemble du rôle que les évaluations internationales et régionales peuvent jouer pour suivre les progrès en direction de l'objectif mondial de la qualité de l'éducation et de l'apprentissage au-delà de 2015.

Les rapports élèves/enseignant ont peu changé

Depuis que les objectifs de l'EPT ont été fixés, le rapport élèves/enseignant a été une mesure clé pour évaluer les progrès vers la réalisation de l'objectif 6. À l'échelon mondial, entre 1999 et 2011, les rapports moyens élèves/enseignant ont à peine changé dans les cycles préprimaire, primaire et secondaire. Dans l'enseignement préprimaire, le rapport moyen élèves/enseignant a stagné à 21 pour 1 ; dans l'enseignement primaire, il s'est légèrement amélioré passant de 26 pour 1 à 24 pour 1 et dans l'enseignement secondaire de 18 pour 1 à 17 pour 1.

Le rapport élèves/enseignant a eu tendance à s'améliorer seulement dans les pays plus riches. Dans l'enseignement primaire, il a baissé de 13 % dans les pays à revenu élevé et de 23 % dans les pays à revenu moyen supérieur, mais de seulement 3 % dans les pays à revenu moyen inférieur. Dans les pays à revenu faible, il s'est maintenu à 43 élèves pour un enseignant, soit trois fois plus que dans les pays à revenu élevé.

En Afrique subsaharienne, les rapports élèves/enseignant ont à peine changé à tous les niveaux de l'enseignement. Dans l'enseignement primaire, le recrutement des enseignants a augmenté de 62 %, en retard sur la scolarisation qui a augmenté de 66 % pendant la même période. Avec 43 élèves pour un enseignant, c'est la région qui a le rapport le plus élevé dans le primaire.

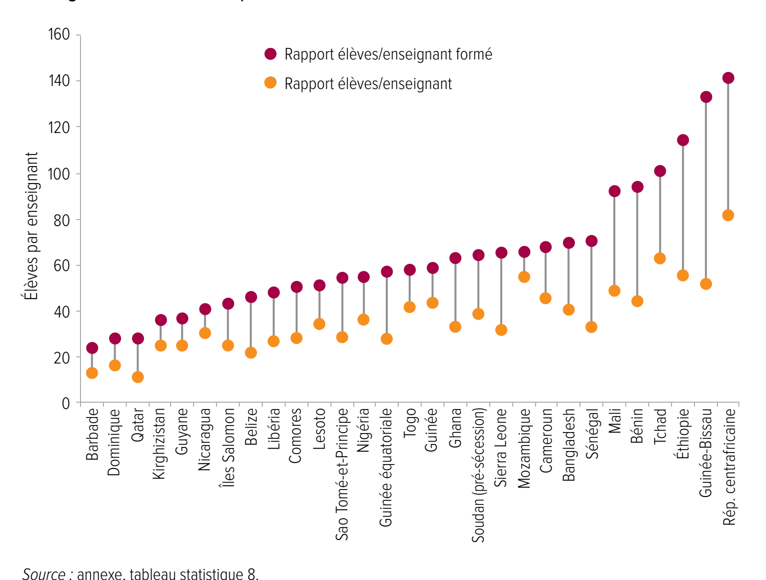
En 2011, 26 des 162 pays disposant de données avaient un rapport élèves/enseignant supérieur à 40 pour 1 dans le primaire. Vingt-trois d'entre eux étaient situés en Afrique subsaharienne, deux en Asie du Sud et de l'Ouest (Afghanistan et Bangladesh) et un en Asie de l'Est (Cambodge). Sur les pays dont le rapport élèves/enseignants était supérieur à 40 pour 1 en 1999, neuf ont réussi à diminuer leur rapport en dessous de 40 pour 1 en 2011 ; au Timor-Leste, il a été divisé par deux, de 62 pour 1 en 2001 à 31 pour 1 en 2011. Mais dans huit de ces pays, il a souvent augmenté parce que le recrutement des enseignants n'a pas suivi le rythme du développement de la scolarisation lié aux politiques comme la suppression des frais scolaires. Au Malawi, le rapport a augmenté de 20 % à partir d'un niveau déjà élevé pour atteindre 76 pour 1 en 2011. Au Kenya, il était inférieur à 40 pour 1 en 1999, mais il a subi une hausse de 45 % pour passer à 47 pour 1 en 2009.

Au Rwanda, le pourcentage d'enseignants qualifiés est passé de 49 % du corps enseignant en 1999 à 98 % en 2011

Le rapport élèves/enseignant dans le primaire a augmenté d'au moins 20 % dans neuf pays entre 1999 et 2011, notamment la République démocratique du Congo, l'Égypte, le Pakistan et le Yémen. En revanche, il a baissé d'au moins 20 % dans 60 pays, en particulier en Géorgie, au Guatemala, en République de Moldova, au Népal, au Sénégal, en Tunisie et au Viet Nam. Le Congo, l'Éthiopie et le Mali ont plus que doublé leur scolarisation primaire tout en diminuant leurs rapports élèves/enseignant de plus de 10 élèves pour un enseignant.

Cependant, de nombreux pays ont augmenté le nombre de leurs enseignants en embauchant des gens qui ne possédaient pas les qualifications d'un enseignant formé. Certains pays ont même abaissé les conditions d'entrée dans la profession, souvent par nécessité. Par exemple, au Ghana, malgré l'augmentation de 54 % du nombre d'enseignants dans le primaire qui a maintenu le rapport élèves/enseignant en dessous de 40 pour 1 pendant la décennie, le pourcentage

Figure 1.6.1 : Dans 29 pays, il y a un écart important entre le nombre d'élèves par enseignant et par enseignant formé
Rapport élèves/enseignant et rapport élèves/enseignant formé, enseignement primaire, pays où le rapport élèves/enseignant formé dépasse le rapport élèves/enseignant d'au moins 10 pour 1, 2011



Source : annexe, tableau statistique 8.

d'enseignants formés a baissé progressivement de 72 % en 1999 pour atteindre 52 % en 2012. Embaucher des enseignants non formés peut être utile pour scolariser davantage d'enfants, mais cela peut nuire à la qualité de l'éducation. En revanche, au Rwanda, le rapport élèves/enseignant est resté élevé, 58 pour 1 en 2011, mais le pourcentage des enseignants qualifiés a augmenté de 49 % du corps enseignants en 1999 à 98 % en 2011.

Au Niger, 17 % seulement des enseignants des écoles secondaires sont formés

Dans 34 des 98 pays disposant de données sur les enseignants formés, moins de 75 % des enseignants ont reçu une formation conforme aux normes nationales, avec des chiffres inférieurs à 50 % en Guinée-Bissau, à Sao Tomé-et-Principe, au Sénégal et en Sierra Leone. En Guinée-Bissau, 39 % seulement des enseignants du primaire ont les qualifications minimales et le rapport élèves/enseignant est passé de 44 pour 1 en 2000 à 52 pour 1 en 2010. Le rapport élèves/enseignant formé dépasse de 10 élèves le rapport élèves/enseignant dans 29 des 98 pays, notamment dans 19 pays d'Afrique subsaharienne et 4 pays des Caraïbes (figure 1.6.1). En Sierra Leone, par exemple, le rapport élèves/enseignant était de 31 pour 1, tandis que le rapport élèves/enseignant formé était de 65 pour 1 en 2011.

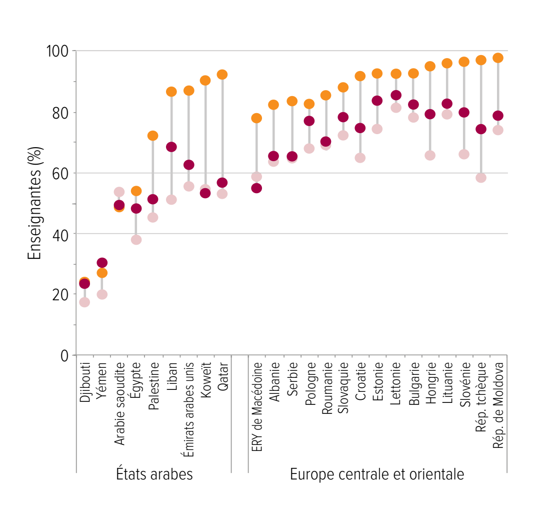
Dans l'enseignement secondaire, dans 14 des 130 pays disposant de données, le rapport élèves/enseignant dépasse 30 pour 1. En République centrafricaine, en Éthiopie et au Malawi, il dépasse 40 pour 1. Bien que l'immense majorité des pays confrontés à des défis importants soit située en Afrique subsaharienne, la région a néanmoins réussi à augmenter le nombre des enseignants du secondaire de 115 % au cours de la période pour maintenir le rapport élèves/enseignant à 26 pour 1.

Dans la moitié des 60 pays disposant de données sur le pourcentage d'enseignants du secondaire formés, moins de 75 % des enseignants avaient reçu une formation conforme à la norme nationale, tandis que dans 11 d'entre eux, moins de 50 % des enseignants, avaient reçu une formation. Le Niger avait le pourcentage le plus faible d'enseignants formés dans l'enseignement secondaire (17 %). Le pourcentage d'enseignants qui ont reçu une formation conforme à la norme nationale est encore plus faible dans l'enseignement préprimaire. Bien que le nombre d'enseignants de ce niveau ait augmenté de 53 % depuis 1999, le pourcentage d'enseignants formés reste très faible. Dans 40 des 75 pays disposant de données, moins de 75 % des enseignants reçoivent une formation conforme à la norme nationale. Au Sénégal, le pourcentage d'enseignants préprimaires formés atteignait à peine 15 % en 2011.

Les enseignantes font toujours défaut dans certaines régions

Dans certains contextes, la présence de femmes

Figure 1.6.2 : La pénurie d'enseignantes est prononcée en
Pourcentage d'enseignantes, enseignement primaire, premier



Sources : annexe, tableau statistique 8 (version imprimée) et 10B (site Web).

dans l'enseignement est déterminante pour attirer les filles à l'école et améliorer leurs résultats scolaires. Dans d'autres contextes, le manque d'hommes dans l'enseignement peut nuire à l'apprentissage des garçons. Il n'en reste pas moins que la répartition des enseignants, hommes et femmes confondus, est très déséquilibrée, entre les niveaux d'enseignement et entre les régions.

En Afrique subsaharienne, qui souffre de disparités entre les sexes dans la scolarité au détriment des filles, la pénurie d'enseignantes existant dans le primaire est encore plus aiguë dans le secondaire. Parmi les pays disposant de données, les enseignantes représentent moins de 40 % de l'ensemble du corps enseignant du primaire dans 43 % des pays, du premier cycle du secondaire dans 72 % des pays et du second cycle du secondaire dans tous les pays. Au Niger, le pourcentage des enseignantes tombe de 46 % dans le primaire, à 22 % dans le premier cycle du secondaire et à 18 % dans le second cycle du secondaire. On retrouve le même problème en Asie du Sud et de l'Ouest : au Népal, le pourcentage d'enseignantes tombe de 42 % dans le primaire, à 27 % dans le premier cycle du secondaire et à 16 % dans le second cycle du secondaire (figure 1.6.2).

Les enseignantes font particulièrement défaut dans les pays qui ont de fortes disparités entre les sexes en matière de scolarisation. À Djibouti et en Érythrée, environ 8 filles seulement étaient scolarisés pour 10 garçons dans le premier cycle du secondaire et les progrès sont très limités depuis 2000. Le pourcentage d'enseignantes a stagné à 25 % à Djibouti pendant cette période et à 14 % en Érythrée. En revanche, au Cambodge où le niveau de disparités entre les sexes dans le premier cycle du secondaire occupait le septième rang mondial en 1999 avec 53 filles scolarisées pour 100 garçons, la parité entre les sexes a presque été atteinte en 2011 et le pourcentage des enseignantes est passé de 30 % à 36 %.

En revanche, en Amérique latine et aux Caraïbes où plus de filles ont tendance à être scolarisées, les enseignantes représentent au moins 60 % de l'ensemble du corps enseignant du premier cycle du secondaire dans 70 % des pays. Au Suriname où 91 garçons sont scolarisés pour 100 filles, 75 % des enseignants du premier cycle du secondaire sont des femmes.

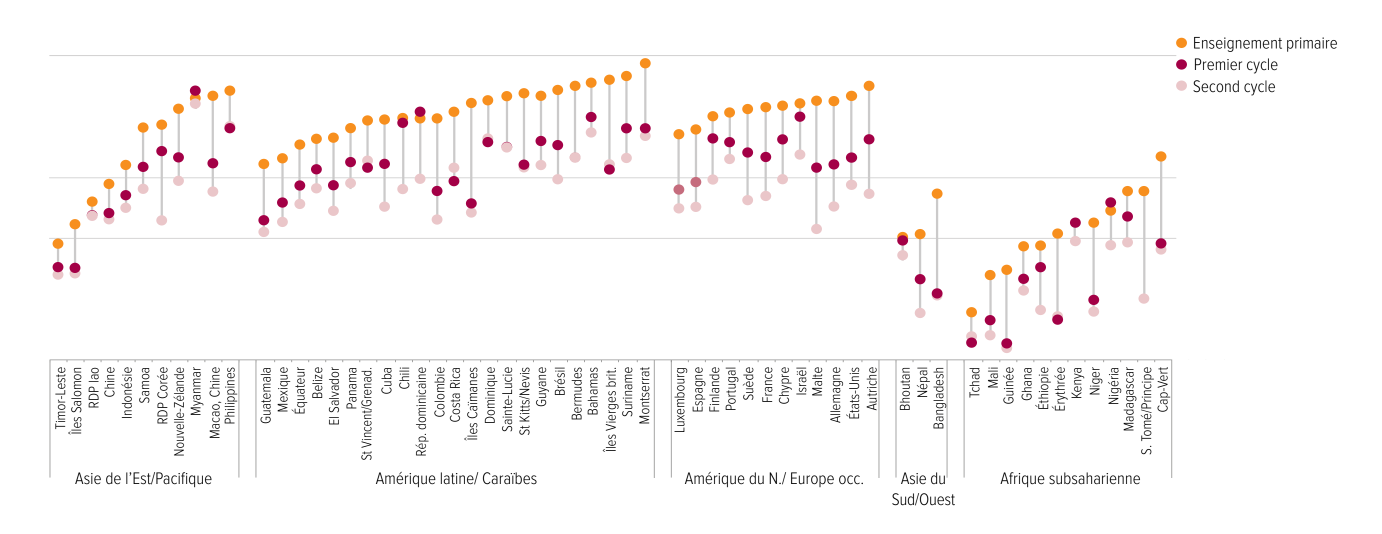
Les enseignantes font particulièrement défaut dans les pays qui ont de fortes disparités entre les sexes en matière de scolarisation

L'insuffisance des manuels scolaires et les mauvaises infrastructures nuisent à l'apprentissage

Pour être efficaces, les enseignants ont besoin de matériels didactiques de qualité comme les manuels scolaires. Différents facteurs affectent la qualité des manuels scolaires : contenu, qualité de l'impression et distribution en temps utile. Mais beaucoup d'élèves souffrent d'un problème très élémentaire : ils n'ont pas accès aux manuels scolaires.

En République-Unie de Tanzanie, 3,5 % seulement de l'ensemble des élèves de 6e année disposait

Afrique subsaharienne
et second cycles du secondaire, 2011



d'un manuel de lecture pour leur usage personnel (SACMEQ, 2010). Au Cameroun, on comptait un manuel de lecture pour 11 élèves dans le primaire et un manuel de mathématiques pour 13 élèves en 2e année. Les élèves des petites classes étaient les plus défavorisés. Par exemple, en Zambie, on comptait un manuel de mathématiques pour 3,5 élèves en 2e année, contre 2,3 élèves en 5e année (ISU, 2012). Au Rwanda où l'objectif du gouvernement était un manuel pour deux élèves, une étude menée en 2007 dans deux tiers des districts a révélé qu'il y avait un manuel de kinyarwanda pour 143 élèves en 1re année et un manuel de mathématiques pour 180 élèves (Read et Bontoux, à paraître).

Dans certains pays, les manuels tendent même à se raréfier. Entre 2000 et 2007, le Malawi et la Namibie ont connu une augmentation rapide des inscriptions, mais la disponibilité des manuels n'a pas suivi le même rythme. Au Malawi, le pourcentage d'élèves qui n'avaient aucun manuel ou qui devaient le partager avec au moins deux élèves est passé de 28 % en 2000 à 63 % en 2007 (figure 1.6.3).

La faible priorité accordée aux intrants de l'enseignement et de l'apprentissage dans les budgets nationaux de l'éducation, le coût élevé des manuels scolaire et le gaspillage dû à l'usure normale figurent parmi les facteurs qui freinent la disponibilité des manuels scolaires (encadré 1.6.1).

La mauvaise qualité des infrastructures physiques est un autre problème pour les élèves dans de nombreuses régions d'Afrique subsaharienne. Les enfants sont souvent entassés dans des salles de classe bondées ou apprennent à l'extérieur ; les élèves des petites classes sont particulièrement défavorisés. Au Malawi, on compte 130 élèves par classe en 1re année en moyenne, contre 64 en 6e année (figure 1.6.4). Au Tchad, une école sur sept seulement a l'eau potable, et à peine une sur quatre a des toilettes ; de plus, un tiers seulement des toilettes qui existent sont réservés aux filles (ISU, 2012).

Encadré 1.6.1 : Réduire le coût des manuels aide à accroître leur disponibilité

On pourrait accroître de manière significative la disponibilité des manuels scolaires en consacrant davantage de ressources aux matériels d'enseignement et d'apprentissage et en diminuant le coût de chaque livre. Les manuels et autres matériels d'enseignement et d'apprentissage représentaient à peine 6,6 % des budgets de l'éducation en Afrique subsaharienne en 2009. L'Ouganda n'a pas affecté plus de 1,7 % de son budget ordinaire de l'enseignement primaire aux manuels et matériels didactiques en 2009, ce qui équivalait à 1,30 dollar EU par élève. L'analyse de six districts au Pakistan a révélé que 5 % seulement du budget ordinaire en 2009/10 était dépensé pour des postes non salariaux et à peine 0,6 % dans un district.

Après avoir supprimé les frais scolaires, certains pays ont introduit des subventions par élève aux écoles pour couvrir les dépenses non salariales, notamment les manuels scolaires. Cependant, les subventions sont souvent insuffisantes et vulnérables aux coupes budgétaires. En République-Unie de Tanzanie, le gouvernement a transféré la responsabilité de l'achat des manuels scolaires et des autres matériels du district aux écoles. Il a introduit une subvention de 10 dollars EU par élève du primaire, réservant 40 % aux manuels scolaires et aux guides de l'enseignant. Mais ce montant n'a couvert que 10 % du coût de la série complète de manuels scolaires nécessaires pour un élève de 5e année. Par ailleurs, à cause de l'inflation et des coupes budgétaires, en 2011, moins de 2 dollars EU par élève du primaire ont atteint les écoles. En outre, comme les écoles ont reçu leur subvention plusieurs mois après le début de l'année scolaire, les fonds n'étaient donc pas disponibles pour acheter les manuels en temps voulu.

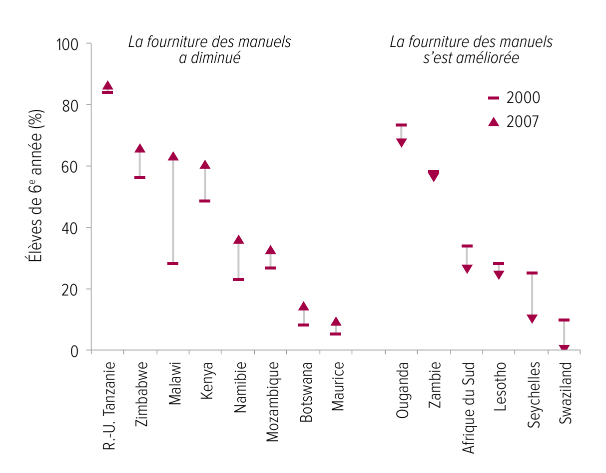
Réduire le coût par manuel scolaire accroîtrait leur disponibilité de manière significative, même au sein des budgets existants. En Afrique subsaharienne, un manuel scolaire du primaire coûte environ 4 dollars EU. Au Viet Nam, en revanche, il coûte 0,60 dollar EU parce qu'il est possible d'imprimer les livres dans le pays et la concurrence entre les éditeurs tire les prix vers le bas. Cependant, tous les pays n'ont pas cette capacité. Au Timor-Leste, par exemple, le coût unitaire doublerait si les manuels scolaires étaient imprimés dans le pays plutôt qu'à Singapour ou en Indonésie.

Citons parmi les autres options pour réduire les coûts unitaires l'amélioration de la qualité de l'impression pour augmenter la durée de vie des manuels, l'impression en noir et blanc plutôt qu'en couleur ou l'augmentation des tirages. Selon une estimation, en Inde, si les spécifications des livres de l'école primaire indiquait une durée de vie de quatre ans au lieu d'une année, le coût par manuel par an tomberait de 0,36 dollar EU à 0,14 dollar EU.

La logistique de la distribution doit aussi être améliorée pour réduire le gaspillage. Les coûts augmentent à cause du manque de sécurité du transport et du stockage et parce que les livres sont volés et revendus aux écoles privées. Par exemple, une enquête de suivi au Ghana a révélé que 29 % des manuels d'anglais étaient introuvables en 2010.

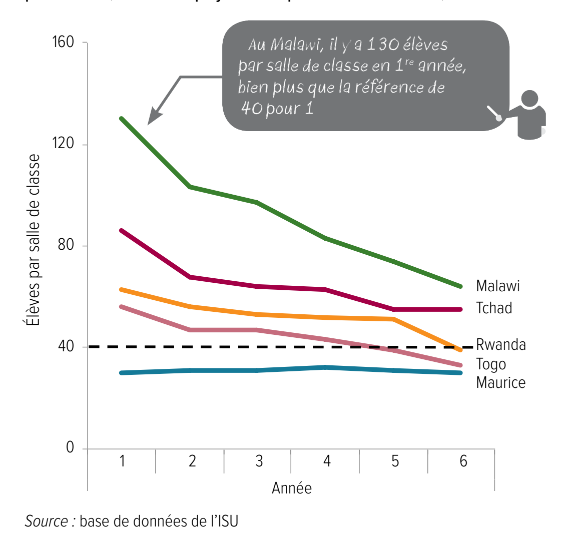
Sources : Bontoux (2012) ; Fredriksen (2012) ; Read et Bontoux (à paraître) ; Twaweza (2012) ; ISU (2011) ; UNESCO (2013b) ; Banque mondiale (2008a).

Figure 1.6.3 : L'accès aux manuels scolaires dans certains pays d'Afrique australe et orientale s'est aggravé
Pourcentage des élèves de 6e année sans accès à un manuel de lecture ou devant le partager avec deux élèves ou plus, choix de pays, 2000-2007



Source : SACMEQ (2010).

Figure 1.6.4 : Les enfants des petites classes apprennent souvent dans des classes surchargées
Rapport élèves/enseignant dans les écoles primaires publiques par année, choix de pays d'Afrique subsaharienne, 2011



Source : base de données de l'ISU

Renforcer les évaluations de l'apprentissage pour mesurer les progrès vers la réalisation des objectifs de l'après-2015

Avec 250 millions d'enfants qui n'acquièrent pas les éléments fondamentaux et l'échéance de 2015 pour les objectifs de l'Éducation pour tous qui se rapproche rapidement, il est essentiel de fixer un objectif mondial pour l'après-2015 afin de s'assurer que, d'ici à 2030, tous les enfants et les jeunes, indépendamment de leur situation, acquièrent les compétences fondamentales, en lecture, écriture et mathématiques. Toutefois, fixer un objectif ne suffira pas en soi. Il est également crucial de suivre les progrès pour s'assurer que les pays sont sur la voie d'atteindre l'objectif.

Les évaluations internationales et régionales, qui se sont développées pour inclure davantage de pays au cours des deux dernières décennies, fournissent une bonne base pour observer les progrès réalisés. Au-delà de l'évaluation pour savoir si les enfants acquièrent les éléments fondamentaux, l'Équipe spéciale sur les mesures standards de l'apprentissage promeut une vision étendue de l'apprentissage (Équipe spéciale sur les mesures standards de l'apprentissage, 2013). Cette vision étendue met l'accent sur la nécessité de compléter la mesure mondiale pour savoir si tous les enfants acquièrent les éléments fondamentaux par un suivi effectué dans les pays des progrès d'une série plus large d'acquis de l'apprentissage.

Cette section soutient qu'il est important de satisfaire ce besoin, mais qu'il faut aussi que les pays renforcent leurs systèmes nationaux d'évaluation et s'assurent qu'ils sont utilisés pour éclairer les politiques de manière à contribuer à la lutte contre la crise mondiale de l'apprentissage. De plus, elle examine les instruments d'évaluation de l'apprentissage disponible pour suivre les progrès réalisés vers l'objectif mondial d'apprentissage, en notant leurs points forts pour suivre les progrès de l'apprentissage et éclairer les politiques ainsi que les principes clés qu'il reste à aborder pour permettre un suivi mondial de l'apprentissage.

Un objectif mondial de l'après-2015 doit être fixé pour s'assurer que, d'ici à 2030, tous les enfants et les jeunes, indépendamment de leur situation, acquièrent les compétences fondamentales

Les évaluations nationales sont indispensables pour éclairer les politiques

De nombreux gouvernements dans les pays à revenu faible et moyen ont accordé ces dernières années une plus grande attention à la mesure des acquis de l'apprentissage pour essayer d'évaluer la qualité de leurs systèmes éducatifs et utiliser les résultats pour éclairer leurs politiques. Cependant, les responsables politiques considèrent souvent que leur système d'examens publics équivaut à un système national d'évaluation, bien que les deux répondent à des objectifs très différents. Les systèmes d'examens publics servent au passage des élèves entre les niveaux de l'enseignement (et fixent donc les normes et les critères selon le nombre de places disponibles) ; les évaluations nationales doivent être des outils de diagnostic capables de déterminer si les élèves acquièrent les normes minimales d'apprentissage attendues dans le programme scolaire à un âge ou une année donnés et à l'évolution de ces résultats dans la durée dans les sous-groupes de la population.

Le Brésil a utilisé les évaluations nationales pour améliorer de façon significative la qualité de l'éducation, en particulier pour les groupes défavorisés

Le test ultime des évaluations nationales en tant qu'outils de diagnostic est de savoir si les résultats sont effectivement utilisés pour aider les Ministères de l'éducation à renforcer le dosage politique de façon à améliorer la qualité de l'éducation et les acquis de l'apprentissage. De nombreux systèmes nationaux d'évaluation sont défaillants à cet égard. Le Brésil est une exception, car il a eu recours aux évaluations nationales pour améliorer de manière significative la qualité de l'éducation, en particulier à l'intention des groupes défavorisés. Le système national d'évaluation, Prova Brasil, est utilisé pour développer un Indice du développement de l'éducation de base combinant l'apprentissage et les progrès des élèves, notamment les taux de redoublement, la progression scolaire et les taux d'obtention de diplôme. Il a été un outil clé pour tenir les écoles responsables de la qualité de l'enseignement qu'elles dispensent. Chaque école, en collaboration avec la municipalité et sous le contrôle de l'État, développe un plan stratégique pour atteindre l'amélioration requise en matière d'apprentissage. Les écoles obtenant de mauvais résultats attirent plus de soutien (Bruns *et al.*, 2012).

L'action gouvernementale n'est pas la seule voie possible pour un système d'évaluation efficace en vue d'éclairer les politiques nationales. Certaines organisations de la société civile ont attiré l'attention du gouvernement sur la nécessité de réformes et soutenu les communautés locales dans leurs demandes de meilleurs acquis d'apprentissage dans les écoles. En Inde, par exemple, le *Rapport* annuel sur l'état de l'éducation (ASER) produit par Pratham, une ONG, a exercé une influence sur l'élaboration de la politique et la planification pour améliorer la qualité de l'éducation. Les conclusions de l'ASER ont contribué au 12e plan quinquennal (2012-2017) en aidant à mettre l'accent sur les apprentissages fondamentaux en tant qu'objectif explicite de l'enseignement primaire et sur la nécessité de tenir des évaluations régulières de l'apprentissage pour s'assurer que les objectifs de la qualité sont atteints. Pratham a également utilisé les résultats de l'ASER pour influencer les politiques et les pratiques éducatives à l'échelon des États. Au Rajasthan, par exemple, les résultats de l'ASER ont conduit le gouvernement de l'État à se focaliser sur l'amélioration de l'instruction dans les petites classes (ASER, 2013).

L'aide internationale peut servir de catalyseur à des systèmes nationaux efficaces d'évaluation. Au Libéria, une évaluation financée par un projet de l'USAID a mis en évidence la faiblesse des capacités de lecture dans les petites classes, incitant le Ministère de l'éducation à entreprendre des réformes qui incluaient notamment de revoir le programme national pour faire de la lecture une matière séparée et de renforcer les capacités à former les enseignants aux approches de la lecture dans les petites classes et à les soutenir (Davidson et Hobbs, 2013). De même, la Zambie a bénéficié du Fonds fiduciaire de l'assistance russe à l'éducation pour le développement de Russie (READ), mis en œuvre par la Banque mondiale, qui vise à aider les pays à revenu faible à renforcer les capacités des établissements à évaluer l'apprentissage des élèves et à utiliser les résultats pour améliorer la qualité de l'éducation (Banque mondiale, 2013h).

Les autres pays doivent tirer des leçons de ce genre d'expériences et utiliser les évaluations nationales pour suivre l'apprentissage de façon à éclairer leurs politiques. Cependant, pour disposer d'un tableau comparable à l'échelle internationale des progrès relatifs à l'apprentissage, les approches internationales et régionales sont également nécessaires.

Les évaluations régionales et internationales sont vitales pour le suivi mondial

Les évaluations régionales et internationales se sont développées considérablement depuis

les années 90, couvrant un nombre croissant de pays, de matières et de niveaux d'enseignement (tableau 1.6.2). Participer à une évaluation régionale ou internationale aide à mobiliser l'intérêt pour améliorer l'apprentissage dans le monde entier. Tout comme l'amélioration du suivi mondial de l'accès a aidé à maintenir la pression sur les gouvernements pour s'assurer que chaque enfant achève le cycle primaire, un meilleur suivi mondial de l'apprentissage peut pousser les gouvernements à faire en sorte que tous les enfants aillent non seulement à l'école, mais aussi qu'ils acquièrent les éléments fondamentaux.

Participer à de telles évaluations peut représenter un défi. La nécessité de comparabilité entre les pays peut signifier que l'on demande aux pays d'évaluer les élèves dans des domaines inhabituels du programme, et les pays peuvent réorienter leurs systèmes d'une façon qui ne convient pas à leur situation pour s'adapter aux évaluations internationales. De plus, les évaluations sont parfois utilisées de façon inappropriée pour classer les pays, ce qui peut décourager les pays plus pauvres où moins d'enfants acquièrent les éléments fondamentaux. Par ailleurs, le coût de la participation peut être important pour les pays plus pauvres qui sont susceptibles d'avoir besoin du soutien des agences d'aide internationale.

Il est néanmoins essentiel que tous les pays entreprennent des évaluations régionales et internationales pour observer si tous les enfants, indépendamment de leur situation, acquièrent les éléments fondamentaux. Ces évaluations favorisent la culture de la transparence, les débats publics sur les acquis de l'apprentissage basés sur des données factuelles et de meilleurs processus nationaux et internationaux de décision. Elles peuvent aussi aider les pays à développer leurs capacités à analyser les résultats et à évaluer un éventail plus large de compétences (Bloem, 2013).

Les évaluations régionales et internationales ont été utilisées avec succès par certains pays pour éclairer les politiques nationales. L'Arménie, qui a participé à trois enquêtes TIMMS, a régulièrement et largement diffusé les copies des rapports sur sa performance et communiqué les principales conclusions à travers des communiqués de presse, la télévision, la radio et les journaux. Le Ministère de l'éducation et de la science a utilisé les résultats pour observer l'impact des réformes sur le niveau de réussite scolaire des élèves afin d'améliorer les programmes scolaires et la formation des enseignants et pour éclairer les activités d'évaluation en classe (Banque mondiale, 2013b).

De même, la Namibie a eu recours aux informations de la SACMEQ pour améliorer l'apprentissage. Elle a enregistré l'une des augmentations les plus élevées des scores en lecture et en mathématiques de tous les pays entre 2000 et 2007. L'augmentation de plus de 40 points aux deux scores a été attribuée à des politiques qui ont apporté un soutien supplémentaire aux six régions ayant les plus mauvais résultats (Makuwa, 2010).

La Namibie a utilisé les informations issues de l'évaluation régionale pour améliorer l'apprentissage

Pour que les évaluations régionales et internationales de l'apprentissage facilitent le suivi des objectifs mondiaux d'apprentissage de l'après-2015, trois principes clés doivent être pris en compte :
Tous les enfants et les jeunes doivent être inclus dans l'évaluation de l'apprentissage, qu'ils soient scolarisés ou non. Les évaluations régionales et internationales doivent accroître la compréhension de l'impact de la pauvreté, l'appartenance ethnique, le lieu de résidence et le sexe sur les acquis de l'apprentissage – et la façon dont les politiques peuvent y répondre. Pour ce faire, elles doivent prendre en compte les enfants les plus défavorisés susceptibles d'avoir déjà quitté le système scolaire. Les évaluations recueillent seulement des informations sur les élèves, sans inclure d'informations sur les enfants non scolarisés, ce qui peut fausser les résultats. Par exemple, plus de la moitié des enfants sont non scolarisés en 5e année en République centrafricaine, au Mozambique et au Niger. Alors qu'il est probable que l'immense majorité de ces enfants n'ont pas acquis les éléments fondamentaux, leur exclusion signifie que l'ampleur du problème est sous-estimée et permet aussi aux gouvernements de se tirer d'affaire sans aborder les besoins d'apprentissage de ces enfants.

Cette question est également pertinente pour l'évaluation des enfants plus âgés. Même dans les pays de l'OCDE à revenu plus élevé participant au PISA, 13 % des élèves de 15 ans ne vont pas à l'école. Il est difficile de déterminer si les adolescents en âge de fréquenter le premier cycle de l'enseignement secondaire qui ont abandonné l'école à 15 ans n'ont pas acquis les éléments fondamentaux. Ce n'est qu'en les incluant dans les évaluations que les gouvernements pourront avoir un tableau complet des acquis de l'apprentissage dans la population. La seule façon

d'inclure tous les enfants, scolarisés ou non, est de tester l'alphabétisme des jeunes dans le cadre des enquêtes menées auprès des ménages. Actuellement, on le fait à travers les enquêtes démographiques et sanitaires et les enquêtes en grappes à indicateurs multiples (voir le chapitre 4 pour une analyse de ces données), mais le but est seulement de rassembler des renseignements très généraux sur l'alphabétisation.

De meilleures informations des évaluations de l'apprentissage sont nécessaires pour identifier les enfants des milieux défavorisés

L'OCDE offre une approche alternative, en restructurant ses enquêtes PISA pour être plus pertinentes pour les pays en voie de développement, tout en produisant des résultats comparables avec la principale évaluation PISA. PISA for Development vise à explorer la meilleure façon d'inclure les jeunes non scolarisés et ses résultats aideront à éclairer les futures approches.

De meilleurs renseignements sur les caractéristiques de base des élèves sont nécessaires pour identifier quels sont les groupes d'élèves qui n'apprennent pas. Toutes les évaluations internationales recueillent des informations sur le milieu socioéconomique des enfants (voir le tableau 1.6.2). Cependant, certains pays ont choisi de ne pas participer à ce processus, comme le Mexique dans l'étude SERCE, réduisant la comparabilité des résultats et donc leur utilité. La comparabilité souffre aussi quand les enquêtes ne distinguent pas clairement les enfants des ménages favorisés et défavorisés. L'analyse effectuée dans ce *Rapport* suggère que les enquêtes menées dans le cadre de la PASEC montrent que les enfants des ménages ayant le moins de moyens dans certains pays réussissent aussi bien que les enfants des familles les plus nanties. Ce résultat reflète probablement les faiblesses liées à la façon dont les informations sur le milieu socioéconomique sont recueillies, plutôt que la bonne performance des élèves des ménages pauvres.

Recueillir des informations sur le statut socioéconomique n'est pas simple quand la source d'information est un enfant ou un jeune qui peut ignorer, par exemple, le montant des revenus ou des dépenses de la famille. On recueille mieux ce type d'information par le biais des enquêtes auprès des ménages. Néanmoins, des mesures concrètes ont été élaborées qui permettent de recueillir des informations comparables en utilisant des indications du statut socioéconomique, comme le niveau d'études des parents, la profession et la possession d'objets spécifiques (radios, télévisions, voitures, téléphones portables). Il devrait être possible de développer des indicateurs comparables entre les pays et des enquêtes afin d'identifier avec précision les enfants les plus défavorisés.

Des informations sur la qualité des systèmes éducatifs devraient être incluses dans le cadre des évaluations. Pour éclairer la politique, il est non seulement crucial de savoir quels sont les élèves qui n'apprennent pas, mais aussi de connaître les autres facteurs qui peuvent conduire à de faibles acquis d'apprentissage. Recueillir des informations sur l'environnement scolaire et la qualité des enseignants peut aider à vérifier si les bonnes stratégies sont en place. Les informations recueillies par les pays participant à la SACMEQ sur la connaissance de la matière qu'ils enseignent par les enseignants sont utiles à cet égard. On pourrait aussi s'appuyer sur l'expérience du TIMSS, car ses enquêtes recueillent des données auprès des élèves, des enseignants, des directeurs et des spécialistes des programmes scolaires sur le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage, permettant une analyse plus approfondie qui établit un lien entre les caractéristiques individuelles et la qualité du système éducatif (Drent *et al.*, 2013).

Les évaluations régionales et internationales existantes diffèrent à de nombreux égards, notamment les groupes cibles et les compétences testées. Il n'existe aucune raison solide pour avancer que les pays devraient participer à l'une plutôt qu'à l'autre. Cependant, si les responsables politiques dans le monde veulent avoir un tableau de l'ampleur de la crise mondiale de l'apprentissage et donc prendre des mesures pour y remédier, les agences impliquées dans l'administration des évaluations devront collaborer pour accroître la comparabilité de leurs instruments. Des preuves indiquent que cela existe déjà : TIMSS, PASEC et SACMEQ ont coordonné des items de test pour s'assurer d'une base minimale rendant leurs résultats comparables.

Table 1.6.2 : Principales études internationales et régionales d'évaluation de l'apprentissage

Général						Données de base		
Évaluations	Pays	Groupe cible	Matières	Fréquence	Années	Statut socioéconomique	Autre	État antérieur
International								
TIMSS	76	4e et 8e années	Mathé-matiques Science	Cycle de 4 ans	1995, 1999, 2003, 2007, **2011**, *2015*	Livres, ordinateur, bureau pour étudier, niveau d'études des parents, profession des parents	Langue parlée à la maison, pays de naissance de l'élève et des parents	Enseignement préscolaire, lecture et calcul précoces
PIRLS	59	4e année	Lecture	Cycle de 5 ans	2001, 2006, **2011**, *2015*			
PISA	73	15 ans	Lecture Mathé-matiques Science	Cycle de 3 ans	2000, 2003, 2006, 2009, **2012**, *2015*	Indice basé sur le niveau d'études des parents, la profession des parents et les biens familiaux, y compris les livres	Langue parlée à la maison, pays de naissance de l'élève et des parents, habitudes de lecture	Redoublement, performance déclarée personnellement, soutien scolaire
Régional								
LLECE Amérique latine	18	3e et 6e années	Lecture Mathé-matiques Science	Variable	1997 **2006** (SERCE) *2013* (TERCE)	Indice basé sur le niveau d'études des parents, les installations de la maison, la propriété de biens, les matériaux de construction, les livres	Langue parlée à la maison, travail de l'enfant, habitudes de lecture	Redoublement de classe, âge à l'entrée, enseignement préscolaire
SACMEQ Afrique orientale et australe anglophone	14	6e année	Lecture Mathé-matiques	Variable	1995-1997, 2000-2002, **2007**, *2014*	Indice basé sur le niveau d'études des parents, la profession des parents et les biens familiaux, y compris les livres	Langue parlée à la maison, travail de l'enfant, distance parcourue	Redoublement de classe, absentéisme, enseignement préscolaire
PASEC Afrique subsaharienne francophone et Asie du Sud-Est	24	2e et 5e années ; 6e année (en 2014)	Lecture Mathé-matiques	Variable	1993-1995, 1997-2001, **2004-2010**, *2014*	Installations familiales (eau, assainissement, électricité), consommation de viande, alphabétisme des parents, livres	Langue parlée à la maison	Même élèves testés dans le temps, redoublement, absentéisme, enseignement préscolaire

Note : les dates en gras sont les études les plus récentes ; les dates en italique sont les prochaines études prévues.

Ne laisser personne derrière – Combien de temps faudra-t-il ?

Après 2015, il y aura encore du travail à faire au niveau des six objectifs de l'EPT, alors même que de nouvelles priorités pourraient apparaître. Cette section s'articule autour de trois domaines : l'achèvement universel de l'enseignement primaire, l'achèvement universel du premier cycle de l'enseignement secondaire et l'alphabétisation universelle des jeunes. Elle évalue le temps nécessaire pour réaliser ces trois objectifs, notamment pour atteindre les plus marginalisés[1].

Cette analyse dresse un tableau préoccupant. Dans de nombreux pays, la génération actuelle n'arrivera pas à parcourir les derniers kilomètres pour atteindre l'enseignement primaire universel, sauf à déployer des efforts concertés pour soutenir les enfants les plus défavorisés. Sur la base des tendances récentes, il faudra peut-être attendre le dernier quart de ce siècle pour que tous les garçons et les filles les plus pauvres dans plus de 20 pays puissent terminer l'enseignement primaire – et le siècle suivant pour que tous puissent achever le premier cycle de l'enseignement secondaire.

D'ici à 2060, l'achèvement primaire universel n'aura pas été réalisé pour les filles pauvres de 24 pays à revenu faible

Réaliser l'achèvement universel du cycle primaire

Depuis l'an 2000, un grand nombre des pays les plus pauvres ont réalisé des progrès considérables dans le développement de l'accès à l'école primaire. Ces progrès se mesurent en utilisant le taux net ajusté de scolarisation primaire. Comme le montre l'analyse de l'objectif 2, cet indicateur peut donner une vue d'ensemble indiquant si les enfants en âge de fréquenter l'école primaire sont scolarisés, mais ne peut montrer si les enfants achèvent réellement l'enseignement primaire. Les données d'une enquête auprès des ménages sur le pourcentage de jeunes ayant achevé l'enseignement primaire montrent clairement les progrès réels vers la réalisation de cet objectif – et si ces progrès concernent tous les groupes de la population.

Sur les 74 pays analysés 17 – en majorité des pays à revenu moyen supérieur – ont réalisé l'achèvement universel de l'enseignement primaire ou devraient l'atteindre à l'horizon 2015 si les tendances actuelles se maintiennent. Cependant, même en 2030, seuls 26 de ces pays auront réalisé cet objectif. La majorité des pays à revenu moyen inférieur ne devraient pas atteindre l'achèvement universel du cycle primaire avant les années 2030 ou 2040.

Sur la base des tendances actuelles la situation est encore pire pour les pays à revenu faible qui ne devraient commencer à atteindre cet objectif qu'à partir des années 2040. Quatre pays d'Afrique de l'Ouest, le Burkina Faso, le Mali, le Niger et le Sénégal ne l'atteindront pas avant 2070.

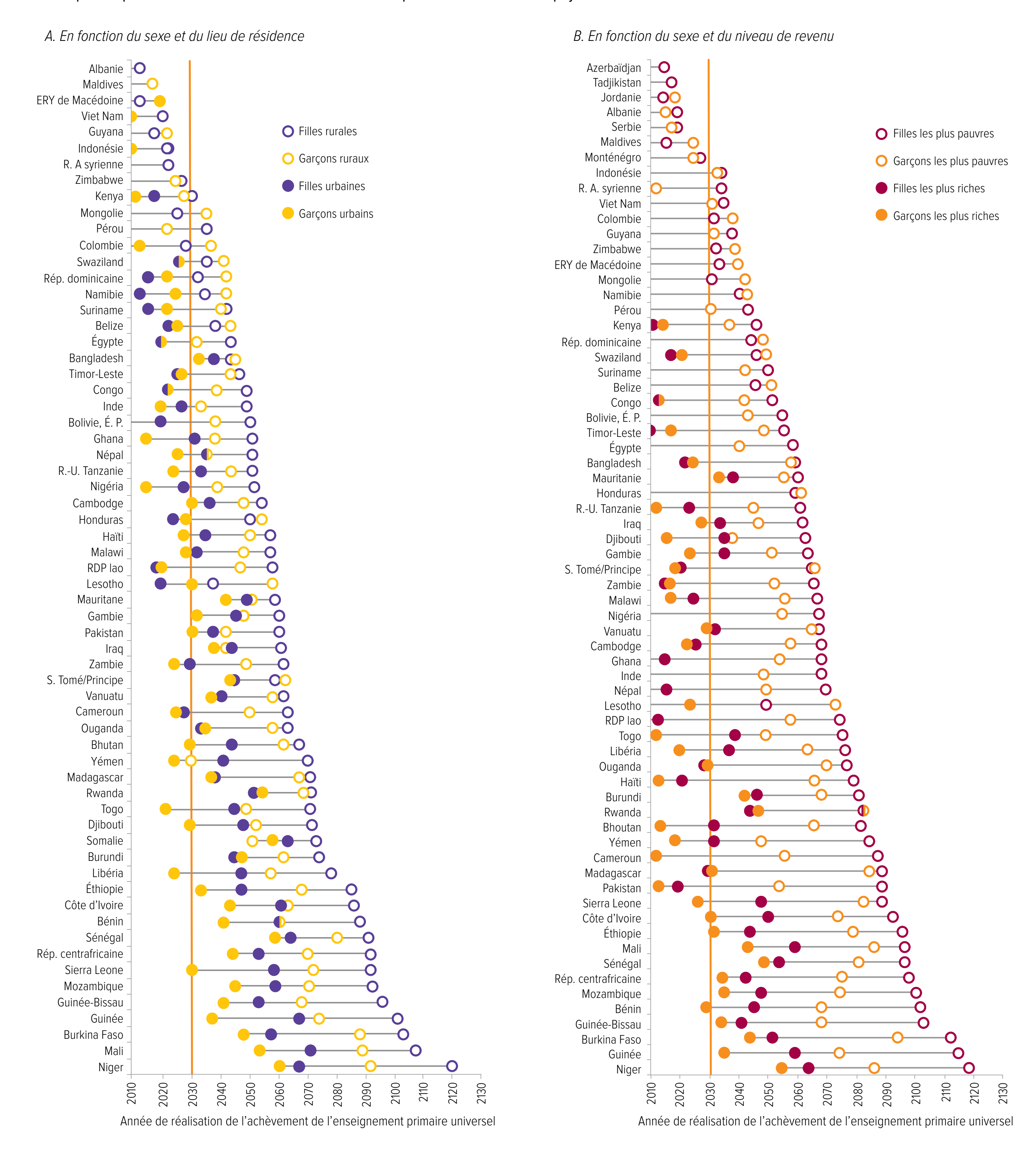
Les groupes défavorisés sont face à une réalité encore plus dure. Parmi les pays d'Afrique subsaharienne à revenu faible de l'échantillon, le Zimbabwe et le Kenya sont les premiers qui devraient atteindre l'achèvement universel du cycle primaire en 2019 et 2026 respectivement. Pour les enfants des zones urbaines de ces pays, l'objectif a déjà été atteint au Zimbabwe et devrait l'être au Kenya en 2018. Mais pour les enfants des zones rurales, l'objectif ne sera pas atteint avant la fin des années 2020 (figure 1.7.1A). Le temps nécessaire pour atteindre cet objectif chez les garçons des zones urbaines et les filles des zones rurales devrait être considérablement plus long dans d'autres pays : 39 ans en République démocratique populaire lao, 46 ans au Yémen, 52 ans en Éthiopie et 64 ans en Guinée.

Les différences sont encore plus criantes avec les projections en fonction du sexe et du revenu familial. Alors que les garçons riches devraient atteindre l'objectif à l'horizon 2030 dans 56 des 74 pays, ceci ne s'appliquera aux filles pauvres que dans 7 pays. Même en 2060, l'achèvement universel du cycle primaire ne sera pas encore réalisé pour les filles pauvres dans 24 de ces 28 pays à faible revenu.

Les pays à revenu moyen inférieur et ceux à forte densité démographique sont également confrontés à d'importants défis. Au Nigéria, par exemple, les garçons riches achèvent déjà l'enseignement primaire, mais il faudra peut-être trois générations avant qu'il n'en soit de même pour les filles pauvres. Au Pakistan, les garçons et les filles riches devraient achever l'enseignement primaire à l'horizon 2020, mais sur la base des tendances récentes, cet objectif fondamental ne sera atteint qu'à la fin des années 2050 pour les garçons pauvres, et tout juste avant la fin du siècle pour les filles pauvres. En République centrafricaine, les garçons riches devraient achever l'école primaire en 2037, et les filles pauvres après 2100 (figure 1.7.1B).

1. Cette analyse inclut des enquêtes auprès des ménages couvrant 74 pays à revenu faible et moyen (Lange, 2013).

Figure 1.7.1 : Sur la base des tendances récentes, il faudra encore au moins deux générations pour réaliser l'achèvement universel du primaire
Année prévue pour la réalisation d'un taux d'achèvement supérieur à 97 % dans des pays sélectionnés



Source : analyse de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* (2013/4) basée sur Lange (2013).

Réaliser l'achèvement universel du premier cycle de l'enseignement secondaire

L'achèvement universel du premier cycle du secondaire d'ici à 2030 devrait figurer au rang des objectifs de l'éducation de l'après-2015. Pour éclairer les décisions à venir sur cette cible, il est essentiel de se pencher sur les résultats des projections sur le temps qu'il faudra aux pays pour y arriver.

En se basant sur les tendances actuelles, seuls 6 pays sur les 74 analysés atteindront l'achèvement du premier cycle du secondaire pour tous les enfants en 2015. Dans 25 pays, moins de la moitié des adolescents achèvera le premier cycle du secondaire à cette date, ce qui montre qu'il restera encore beaucoup de chemin à faire après 2015.

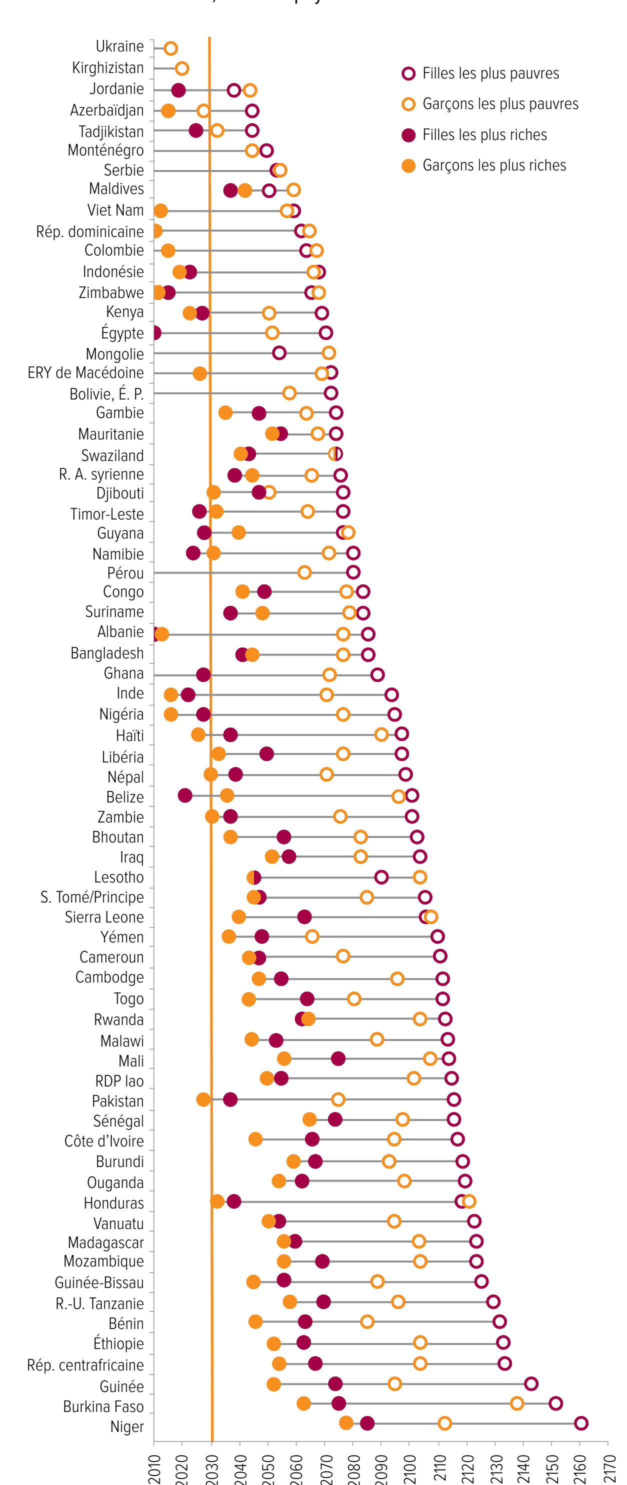
En faisant des projections jusqu'en 2030,11 pays de cet échantillon, pour la plupart des pays à revenu moyen supérieur, devraient avoir atteint l'achèvement universel du premier cycle de l'enseignement secondaire à cette date. Sur les 31 pays à revenu moyen inférieur, 14 ne devraient pas atteindre le premier cycle de l'enseignement secondaire universel avant 2060. Sur la base des tendances actuelles, l'écart moyen entre la réalisation de l'achèvement universel de l'enseignement primaire et celui du premier cycle de l'enseignement secondaire devrait être de 19 ans dans les pays à revenu faible et de 17 dans les pays à revenu moyen inférieur.

Dans 44 pays, il existe au moins un décalage de 50 ans entre l'achèvement du premier cycle du secondaire par tous les garcons riches et celui de toutes les filles

L'écart entre les groupes ayant les meilleurs résultats et ceux ayant les plus mauvais résultats devrait être encore plus important pour la réalisation de l'achèvement universel du premier cycle du secondaire que pour la réalisation de l'achèvement universel de l'enseignement primaire. Quarante-quatre pays sur les 74 présentent un décalage d'au moins 50 ans entre l'achèvement du premier cycle du secondaire chez les garçons les plus riches et les filles les plus pauvres. Dans les pays à revenu faible, l'écart moyen est de 63 ans (figure 1.7.2).

Au Honduras, l'objectif devrait être atteint dans les années 2030 pour les garçons et les filles les plus riches, et près de 100 ans plus tard pour les garçons et les filles les plus pauvres. En 2011/12, 84 % des garçons et des filles les plus riches ont achevé le premier cycle du secondaire contre 10 % des plus pauvres (Honduras, Ministère de la santé *et al.*, 2013). Au Niger, l'écart entre les groupes les plus favorisés et les moins favorisés sera également de l'ordre du siècle, avec un écart

Figure 1.7.2 : Réaliser l'achèvement universel du premier cycle du secondaire exigera davantage d'efforts concertés
Année projetée de réalisation d'un taux d'achèvement du premier cycle du secondaire supérieur à 97 %, par sexe et niveau de revenu, choix de pays



Source : analyse de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* (2013/4) basée sur Lange (2013/4).

très important entre les sexes : si les tendances actuelles se poursuivent, l'ensemble des filles les plus pauvres devrait achever le premier cycle du secondaire près d'un demi-siècle après les garçons les plus pauvres.

Combien de temps faudra-t-il pour atteindre l'enseignement universel en Afrique subsaharienne ?

Les données disponibles sur l'achèvement de l'enseignement primaire et du premier cycle du secondaire couvrent plus des quatre cinquièmes de la population de l'Afrique subsaharienne ; il est donc possible de faire des projections des taux moyens d'achèvement pour les différents groupes de populations dans l'ensemble de la région (figure 1.7.3). En moyenne, si les tendances actuelles se poursuivent, la région n'atteindra pas l'enseignement primaire universel avant 2052, plus de 35 ans après l'objectif de Dakar et deux décennies après la date cible probable des objectifs de l'après-2015. Les garçons devraient avoir atteint l'objectif d'ici 2046 : les garçons riches devraient en moyenne l'atteindre en 2021 – avant l'objectif de l'après-2015 – contre 2069 pour les garçons les plus pauvres. Les filles sont encore plus en retard : elles y arriveront en moyenne à l'horizon 2057 ; les filles riches l'atteindront en 2029 et les filles les plus pauvres devront attendre 2086.

En moyenne, si les tendances actuelles se poursuivent, l'achèvement du premier cycle de l'enseignement secondaire sera réalisé en 2069 en Afrique subsaharienne, plusieurs décennies après les dates cibles en cours de discussion. Les filles atteindront l'achèvement du premier cycle de l'enseignement secondaire universel d'ici 2075 en moyenne. Les filles issues du quintile le plus riche de la population atteindront cet objectif d'ici 2051, et les filles issues du quintile des familles les plus pauvres devraient l'atteindre d'ici 2111.

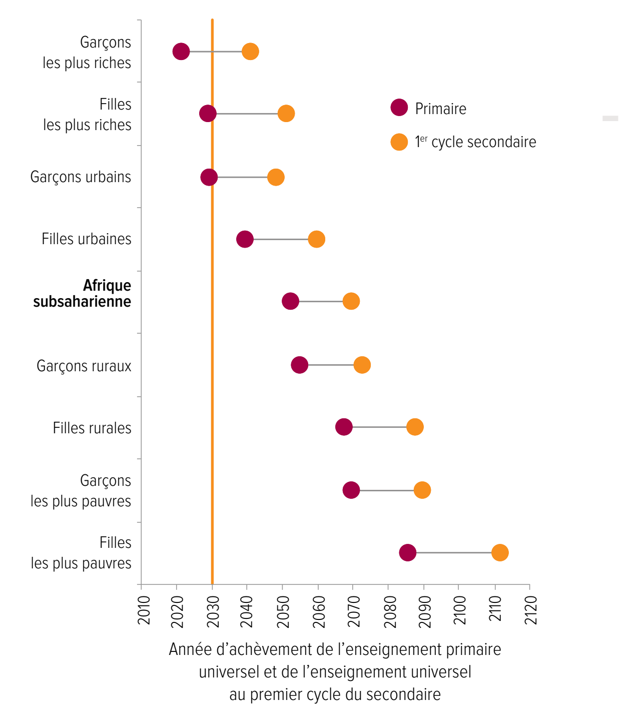
Dans l'ensemble, il est prévu qu'en moyenne, tous les enfants des pays à faible revenu terminent l'enseignement primaire à l'horizon 2053 et le premier cycle de l'enseignement secondaire à l'horizon 2072. Les pays à revenu moyen inférieur atteindront ces objectifs près de deux décennies plus tôt, en 2036 pour l'enseignement primaire et 2053 pour l'enseignement secondaire.

Réaliser l'alphabétisme universel chez les jeunes

Même les enfants terminant l'école primaire ne savent pas nécessairement lire et écrire (voir le chapitre 4). Pour évaluer le temps nécessaire pour atteindre l'alphabétisme universel des jeunes, des projections ont été réalisées sur la base des données disponibles de l'étude auprès des ménages dans 37 pays pour l'ensemble de la population et dans 68 pays pour la seule population féminine.

Figure 1.7.3 : La réalisation de l'achèvement de l'enseignement primaire et du premier cycle du secondaire universels se fera dans un avenir lointain pour les pays d'Afrique subsaharienne

Année prévue pour la réalisation d'un taux d'achèvement de l'enseignement primaire et du premier cycle du secondaire universels supérieur à 97 %, par groupe de population, Afrique subsaharienne



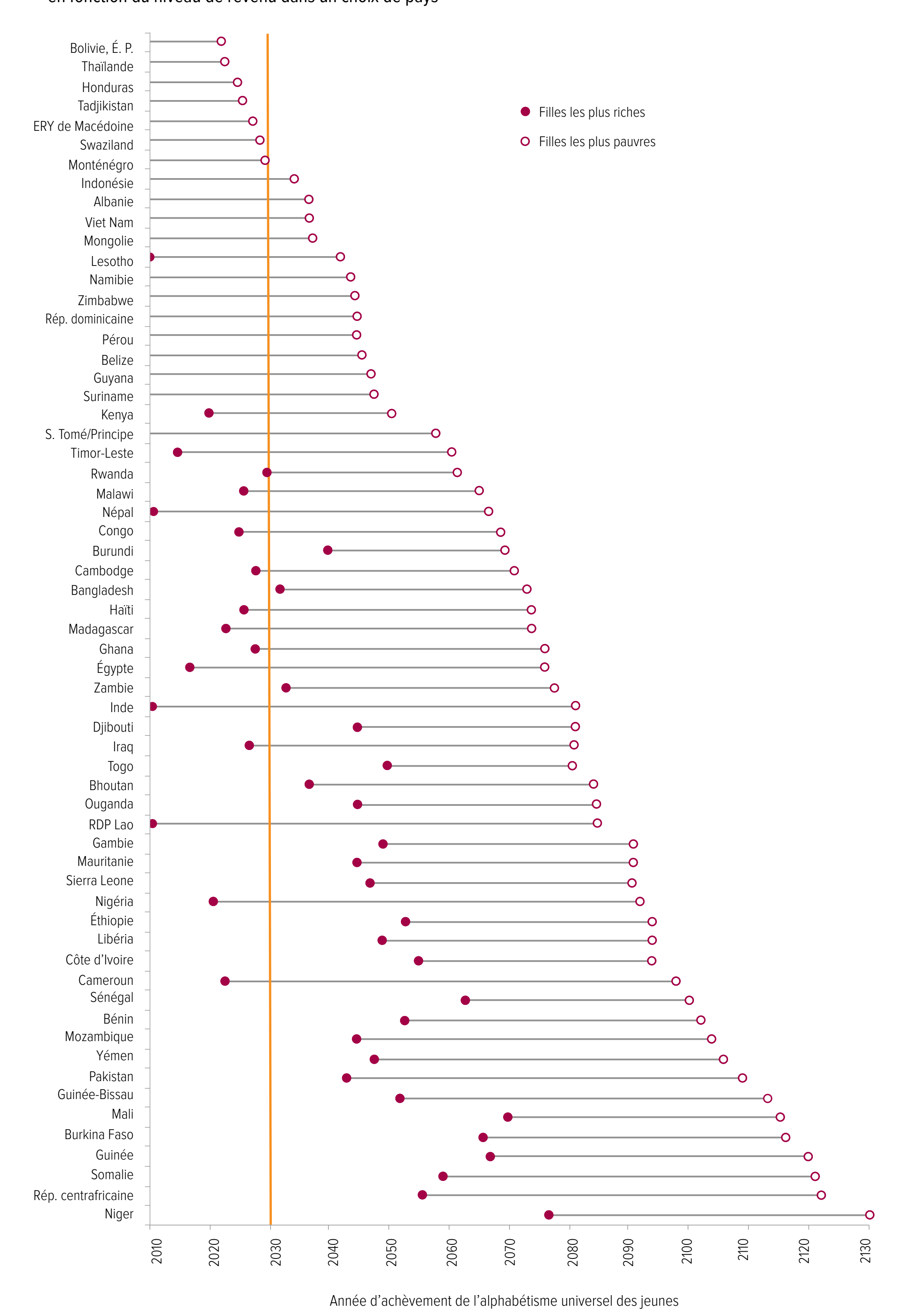
Source : analyse de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* (2013/4), basée sur Lange (2013).

Les femmes les plus pauvres des pays à revenu faible et moyen inférieur ne réaliseront l'alphabétisation universelle que d'ici à 2072

Parmi les 37 pays pour lesquels il existe des informations sur l'ensemble de la population, si les tendances actuelles se poursuivent, l'alphabétisme universel des jeunes pourrait ne pas être atteint avant 2060 dans 11 pays, tous des pays à revenu moyen inférieur et à revenu faible. Et parmi le groupe plus large de 68 pays avec simplement un échantillon de la population féminine, l'alphabétisation universelle des jeunes pourrait ne pas être atteint avant 2060 dans 22 pays à revenu faible et à revenu moyen inférieur.

La situation est encore pire pour les femmes les plus pauvres : dans 68 pays, les jeunes femmes les plus pauvres n'atteindront l'alphabétisme universel qu'en 2072 en moyenne. En Inde et en République démocratique lao, les jeunes femmes

Figure 1.7.4 : L'alphabétisme reste un rêve lointain pour les jeunes femmes les plus vulnérables
Année prévue pour la réalisation d'un taux d'alphabétisme chez les jeunes filles supérieur à 97 %, en fonction du niveau de revenu dans un choix de pays



Source : analyse de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* (2013/4), basée sur Lange (2013/4).

les plus riches ont déjà atteint l'alphabétisme universel, mais les plus pauvres ne pourront le faire qu'aux alentours de 2080. Au Nigéria, alors que l'alphabétisme universel des jeunes est presque atteint chez les femmes les plus riches âgées de 15 à 24 ans, leurs homologues plus pauvres devront attendre 70 ans pour réaliser ce droit fondamental si aucune mesure active n'est mise en place pour lutter contre l'analphabétisme dans les groupes les plus défavorisés (figure 1.7.4).

Conclusion

Ces projections sur le temps nécessaire pour atteindre l'enseignement primaire et secondaire universels et l'alphabétisme des jeunes sont extrêmement déconcertantes. Toutefois, elles sont basées sur les tendances récentes qui pourraient évoluer si les gouvernements, les donateurs et la communauté internationale de l'éducation prennent des mesures concertées pour mettre l'éducation à la portée de tous, y compris des marginalisés. Le message clé qui découle de l'analyse de cette section est qu'il est essentiel de suivre les progrès vers la réalisation des objectifs de l'éducation dans les groupes les plus défavorisés après 2015, et de mettre en place des politiques qui maintiennent et accélèrent le progrès vers le redressement des déséquilibres.

Suivi des objectifs mondiaux de l'éducation après 2015

Depuis l'adoption des six objectifs de l'Éducation pour tous à Dakar au Sénégal en 2000, l'absence de cibles et d'indicateurs précis n'a pas permis d'accorder à certaines priorités de l'éducation l'attention qu'elles méritent. Pour s'assurer que personne n'est laissé derrière après 2015, il est essentiel que le cadre global inclue des cibles et des indicateurs permettant le suivi de l'avancement des plus défavorisés.

À l'heure où le nouveau cadre mondial pour le développement prend forme, un consensus se dessine sur les objectifs de l'éducation de l'après-2015 (UNESCO et UNICEF, 2013 ; Nations Unies 2013b, 2013c). Les priorités communes consistent à :

- s'attaquer à ce qui reste à faire pour réaliser l'achèvement de l'enseignement primaire ;
- élargir les objectifs pour inclure l'accès universel au programme d'éducation et de protection de la petite enfance et l'achèvement du premier cycle de l'enseignement secondaire ;
- s'assurer que les enfants ne sont pas uniquement scolarisés mais apprennent ;
- s'assurer que tous les jeunes et les adultes ont les compétences nécessaires au monde du travail.

Des données améliorées sont nécessaires pour aider les gouvernements à suivre les progrès des groupes défavorisés

Ces objectifs servent de base pour la construction d'objectifs plus ambitieux, notamment ceux fixés au niveau national.

Le Groupe de haut niveau sur le programme de développement de l'après-2015 a par ailleurs noté la nécessité d'une révolution au niveau des données pour améliorer la qualité des statistiques et de l'information disponible pour les citoyens. Il a insisté sur le fait que les données doivent être désagrégées – ventilées en fonction de facteurs comme le genre, la géographie, le revenu ou les handicaps – pour s'assurer qu'aucun groupe n'est laissé derrière du fait de sa situation personnelle. Il a souligné la nécessité de disposer de meilleures données et statistiques non seulement pour aider les gouvernements à suivre les progrès et à prendre des décisions basées sur des données factuelles, mais également pour renforcer la responsabilisation.

Ces questions ont été au cœur du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* au cours de la dernière décennie. Capitalisant sur cette expérience, l'équipe du *Rapport* propose cinq principes pour fixer des objectifs après 2015 (encadré 1.8.1).

Chacun des objectifs de l'EPT spécifiait un engagement envers l'équité – principe de base permettant de s'assurer que toute personne a des chances égales de suivre un enseignement. Au fil

Encadré 1.8.1 : Principes directeurs pour la définition des objectifs de l'éducation après 2015

Les cinq principes suivants devraient guider les objectifs de l'éducation après 2015 :

- Le droit à l'éducation tel que garanti par les lois et conventions nationales et internationales doit être au centre des objectifs. L'éducation est un droit et doit donc être gratuite et obligatoire. Elle devrait aider les gens à réaliser leur potentiel et favoriser le bien-être et la prospérité des personnes et de la société.
- S'assurer que toutes les personnes ont la même chance d'accéder à l'éducation, indépendamment de leur situation, doit être au cœur de chaque objectif. Personne ne doit se voir refuser l'accès à une éducation de bonne qualité en raison de facteurs comme la pauvreté, le genre, le lieu de résidence, l'appartenance ethnique ou un handicap.
- Les objectifs devraient reconnaître les besoins d'apprentissage à chaque stade de la vie de la personne, et le fait que l'apprentissage se fait dans des cadres aussi bien formels que non formels.
- L'ensemble des objectifs de base devrait intégrer l'ambition générale de l'éducation en tant qu'élément du cadre mondial plus large de développement de l'après-2015 remplaçant les ODM. Les objectifs devraient s'appliquer universellement et s'accompagner d'un éventail de cibles et d'indicateurs plus détaillés qui constituent un cadre d'éducation après 2015.
- Les objectifs devraient permettre aux gouvernements et à la communauté internationale d'être comptables de leurs engagements dans l'éducation. Chaque objectif doit s'accompagner d'un délai spécifique, être rédigé en termes simples et clairs, être mesurable et viser à ne laisser personne derrière. Le cadre devrait inclure un engagement de suivi indépendant, régulier et rigoureux des objectifs aux niveaux national et mondial.

des ans, le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* a montré que les progrès dans la réduction des inégalités dans l'éducation ont été limités. Cela s'explique entre autres par le fait que l'équité n'était pas au nombre des principes de base des ODM qui dominaient la planification du développement. Autre raison, lorsque les objectifs ont été établis les données désagrégées étaient rares, et les cibles et les indicateurs qui auraient pu permettre un suivi national et mondial des progrès pour les différents groupes de populations n'ont pas été élaborés. La disponibilité croissante des données issues des enquêtes menées auprès des ménages ces dernières années a facilité la comparaison des groupes dans les pays et dans le temps. Il est de plus en plus possible de mesurer les objectifs d'équité, et il est actuellement essentiel de les intégrer dans les objectifs de l'après-2015.

L'équité est vitale non seulement pour l'accès à l'éducation, mais doit également s'appliquer à la qualité de l'éducation pour que chaque enfant ait une chance égale d'apprendre. Alors que le sixième objectif de l'EPT est axé sur la qualité de l'éducation, l'absence de cible concrète et de données comparables au niveau international a sapé les efforts de suivi des progrès vers la réalisation de l'objectif. Négliger les acquis de l'apprentissage dans les ODM a aussi diminué l'attention portée à la qualité de l'éducation. Le programme international du développement reconnaît maintenant plus largement les acquis de l'apprentissage, du fait du développement d'enquêtes régionales et internationales qui ont révélé les faibles niveaux de réalisation et l'extrême inégalité dans l'apprentissage. Alors qu'une plus grande coordination est nécessaire pour que des mesures agréées en commun (objectif 6) soient fixées, il est temps d'inclure les acquis de l'apprentissage dans un cadre mondial amélioré de suivi de l'éducation.

Dans ce cadre, les objectifs doivent être simples, clairs et mesurables. Au cours de la dernière décennie, l'un des défis auquel le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* a été confronté est que des indicateurs n'ont pas été identifiés pour un grand nombre d'objectifs et de cibles. Aussi, les progrès vers la réalisation des objectifs de l'EPT et des ODM ont été mesurés en utilisant des indicateurs qui n'étaient pas toujours compatibles. En outre, certains objectifs n'ont pas reçu l'attention qu'ils méritaient parce qu'ils ne pouvaient pas être mesurés facilement, ni avec les données existantes ni avec des données pouvant être recueillies sur cette période. Un exemple en est l'objectif 3 sur les compétences, sur lequel portait le *Rapport de suivi mondial sur l'EPT* 2012. De telles insuffisances doivent être évitées dans le cadre de l'après-2015.

À quel stade sommes-nous de la réalisation de l'égalité dans les objectifs de l'éducation ?

Il n'est pas acceptable qu'un enfant ou un adolescent soit déscolarisé ou soit scolarisé sans apprendre, ou qu'un jeune ou un adulte ne possède pas les compétences nécessaires pour obtenir un emploi décent et vivre une vie satisfaisante. L'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* propose donc que chaque objectif mondial de l'éducation vise à ce que personne ne soit laissé derrière à l'horizon 2030.

Il est urgent d'améliorer les données sur les enfants atteints de handicaps

Il faut fixer des cibles pour atteindre l'égalité et tenir compte de l'interaction fréquente entre les déterminants d'une situation défavorable : les filles des familles pauvres des zones rurales, par exemple, font souvent partie des plus marginalisés. Chaque objectif devrait être suivi non seulement de manière générale, mais également en fonction des progrès des groupes les plus faibles dans chaque pays afin de s'assurer que ces groupes atteignent l'objectif à l'horizon 2030.

Les enfants handicapés qui comptent au nombre des groupes les moins performants seront probablement confrontés à la forme la plus sévère de discrimination et d'exclusion qui dans certains contextes contribuera à les exclure du cadre scolaire. Il est urgent d'améliorer la collecte de données sur les enfants souffrant de différents types et degrés de handicaps pour que les décideurs puissent être comptables du respect du droit à l'éducation de ces enfants.

Pour éclairer le suivi de l'après-2015, cette section analyse les progrès réalisés par ceux qui en 2000 étaient le plus en retard au niveau de certains des objectifs sélectionnés qui pourraient être fixés pour 2030[1]. Cette analyse permettra d'identifier plusieurs limites des données qu'il faudra contourner (encadré 1.8.2).

1. Aux fins de l'analyse effectuée dans cette section, les données des enquêtes démographiques et sanitaires et des enquêtes en grappes à indicateurs multiples ont été regroupées en 2 séries : les enquêtes menées entre 1998 et 2003, et les enquêtes menées depuis 2005. Les résultats rapportés sont basés sur 62 pays pour lesquels il existe une enquête sur chaque période. Il y a au moins cinq ans d'écart entre les enquêtes de chaque pays.

Encadré 1.8.2 : Données nécessaires au suivi de l'éducation après 2015

Plusieurs difficultés dans la mesure des progrès dans les domaines prioritaires après 2015 méritent une attention urgente :

- Le nombre d'enfants en âge d'être en primaire, scolarisés ou non, et qui n'apprennent pas les éléments fondamentaux, est un indicateur clé qui doit être mis à jour régulièrement. Son importance se mesure au fait que ce *Rapport* estime leur nombre à 250 millions. Mais pour mesurer le progrès, il est essentiel d'avoir des informations sur cet indicateur provenant d'un plus grand nombre de pays, car les études actuelles sur les acquis de l'enseignement ne fournissent pas les donnée nécessaires.
- Pour permettre un meilleur suivi des progrès chez les enfants les plus défavorisés, en raison de la pauvreté, du sexe, du lieu de résidence ou du handicap, il faut des études comparables plus fréquentes sur les ménages dans un plus grand nombre de pays, avec suffisamment d'observations pour permettre l'analyse des sous-groupes de population.
- En dépit des progrès réalisés depuis l'an 2000, il reste encore d'importantes lacunes au niveau des indicateurs clés rapportés par l'Institut des statistiques de l'UNESCO. Élargir les objectifs pour inclure l'achèvement du premier cycle du secondaire par exemple exigera de bien meilleures informations provenant de données issues de sources administratives.
- Pour certains indicateurs, les données ne sont pas systématiquement disponibles :
  - *Les programmes d'éducation et de protection de la petite enfance :* une enquête devrait être menée pour recueillir des informations sur l'accès à ces programmes et leur qualité.
  - *Les domaines de compétence pour les jeunes gens et les adultes :* il faudrait convenir d'indicateurs pour mesurer les compétences de base en alphabétisme et en calcul, les compétences transférables, et les compétences techniques et professionnelles, sur la base de l'analyse du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* 2012. On dispose actuellement de données assez largement disponibles sur les compétences de base, mais seulement dans certains pays et pour certaines compétences transférables, notamment pour la résolution de problèmes (dans les programmes PIAAC de l'OCDE et STEP de la Banque mondiale). Il est également essentiel de collecter des données sur les programmes de formation technique et professionnelle pour les jeunes et les adultes en dehors du système d'éducation formelle. L'Organisation internationale du travail collecte certaines informations sur ces programmes mais ne collationne pas systématiquement les données.

En 2010, dans les pays à revenu faible et moyen inférieur, les jeunes femmes rurales pauvres avaient passé moins de 3 ans à l'école

Qui sont les jeunes qui passent au moins neuf ans à l'école ?

Le nombre d'années que les jeunes passent à l'école est une mesure du progrès général dans l'accès à l'éducation dans les pays[2]. Pour réaliser l'achèvement universel du premier cycle du secondaire, les jeunes devront rester à l'école environ neuf ans.

Entre 2000 et 2010, le nombre d'années passées à l'école a augmenté de 4,8 à 6 dans les pays à revenu faible et de 7,1 à 8 ans dans les pays à revenu moyen supérieur. Si cela reste une belle réalisation, l'écart entre les groupes nantis et défavorisés reste important.

Au début de la décennie, les jeunes garçons les plus riches des zones urbaines avaient déjà passé 9 ans à l'école dans les pays à revenu faible, et 11,5 ans dans les pays à revenu moyen inférieur. Mais les jeunes filles les plus pauvres des zones rurales n'avaient passé que 2,3 ans à l'école dans les pays à revenu faible et 2,6 ans dans les pays à revenu moyen inférieur.

Dans la dernière partie de la décennie, les jeunes hommes les plus riches des zones urbaines avaient passé 2,5 ans à l'école dans les pays à revenu faible et plus de 12 ans dans les pays à revenu moyen inférieur, largement au-dessus de l'objectif de 9 ans proposé pour 2030. Mais les jeunes filles les plus pauvres des zones rurales n'avaient toujours passé que 3 ans à l'école aussi bien dans les pays à revenu faible que dans les pays à revenu moyen inférieur, ce qui est bien en dessous de l'objectif même de 6 ans associé à l'achèvement de l'enseignement primaire universel qui devrait être atteint à l'horizon 2015. Ceci fait état d'un écart important entre le temps qu'elles ont passé à l'école et le temps que passent les jeunes garçons les plus riches des zones urbaines. En Afrique subsaharienne, la différence entre le temps passé à l'école chez les filles les plus pauvres dans les zones rurales et les garçons les plus riches dans les zones urbaines entre 2000 et 2010 varie de 6,9 ans à 8,3 ans (figure 1.8.1).

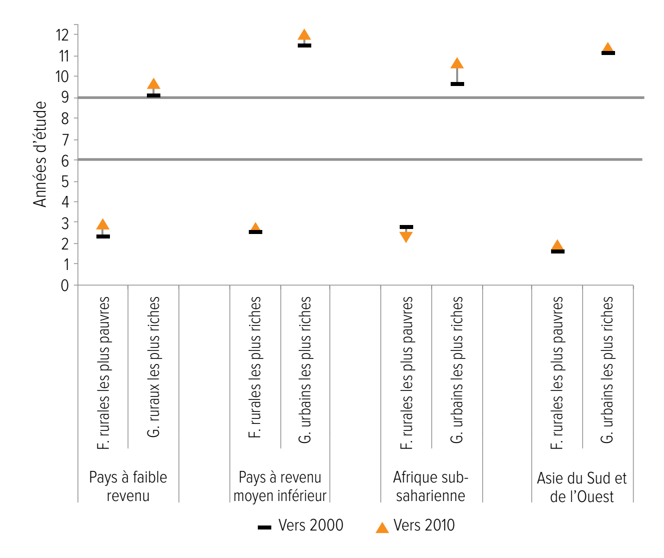
En prenant l'ensemble des 62 pays à revenu faible et moyen, disposant de données pour le début et la fin de la décennie, l'absence d'évolution pour les défavorisés ressort encore plus clairement. Les jeunes filles les plus pauvres des zones rurales ont passé plus de 6 ans à l'école dans 18 des 62 pays en 2000, et dans 21 pays en 2010. En 2000, elles ont passé plus de 9 ans à l'école

2. L'indicateur utilisé dans cette section mesure le nombre d'années de scolarité terminées entre l'âge de 20 à 40 ans sans tenir compte des années de redoublement. Alors que beaucoup de jeunes poursuivent leurs études jusqu'à la fin de leur 20 ans, le groupe d'âge est suffisamment indicatif de progrès au sein de la population moyenne.

dans 9 pays seulement, pour la plupart en Europe orientale et centrale et en Asie centrale, sans aucune amélioration en 2010. Par opposition, en 2000, les jeunes garçons les plus riches des zones urbaines ont passé plus de 6 ans à l'école dans tous les pays sauf un, le Niger. En 2000, ce chiffre est passé à plus de 9 ans dans 42 pays, s'étendant à 51 pays en 2010. Les progrès ont souvent été plus rapides pour les groupes les plus nantis : entre 2000 et 2010, l'écart portant sur le nombre d'années passées à l'école s'est élargi d'au moins 6 mois dans 29 des 62 pays, et d'au moins 1 an dans 19 de ces pays.

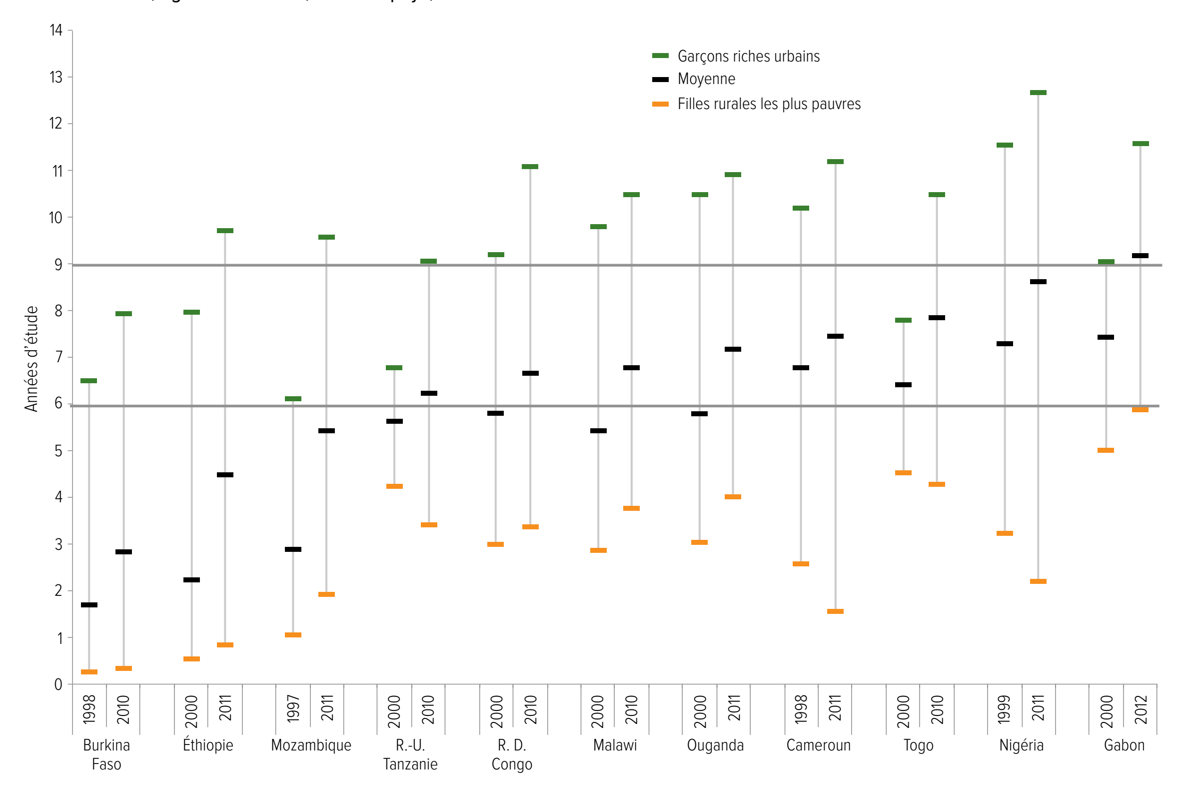
Les données de 11 pays d'Afrique subsaharienne confirment ce schéma général : alors que le nombre moyen d'années passées à l'école a augmenté de manière générale dans tous les pays sauf 2, les progrès ont été plus rapides pour les jeunes garçons les plus riches des zones urbaines. Par exemple, au Mozambique, le nombre d'années passées à l'école a augmenté de 3,5 ans pour passer à 9,6 ans, alors que chez les jeunes femmes rurales les plus pauvres il a augmenté de moins d'1 an pour passer à 1,9 an (figure 1.8.2).

Figure 1.8.1 : L'inégalité dans le niveau d'éducation est restée inchangée au cours de la dernière décennie
Années d'études, âge : 20 à 24 ans, vers 2000 et 2010



Source : analyse de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* (2013/4), basée sur les enquêtes démographiques et sanitaires et les enquêtes en grappes à indicateurs multiples.

Figure 1.8.2 : En Afrique subsaharienne, le nombre d'années passées à l'école a augmenté plus rapidement pour les jeunes hommes les plus riches des zones urbaines que pour les jeunes femmes les plus pauvres des zones rurales
Années d'études, âge : 20 à 24 ans, choix de pays, vers 2000 et 2010



Source : analyse de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* (2013/4), basée sur les enquêtes démographiques et sanitaires et les enquêtes en grappes à indicateurs multiples.

Quels sont les enfants qui achèvent l'enseignement primaire et secondaire ?

Au cours de la dernière décennie, davantage de progrès ont été réalisés pour faire entrer les enfants à l'école primaire que pour s'assurer que les enfants terminent l'enseignement primaire ou le premier cycle du secondaire. En outre, les progrès sont inégalement répartis ; des inégalités extrêmes persistent et ont même dans certains cas augmenté.

En 2010, dans les pays d'Afrique subsaharienne, seules 23 % des filles rurales les plus pauvres avaient achevé l'enseignement primaire

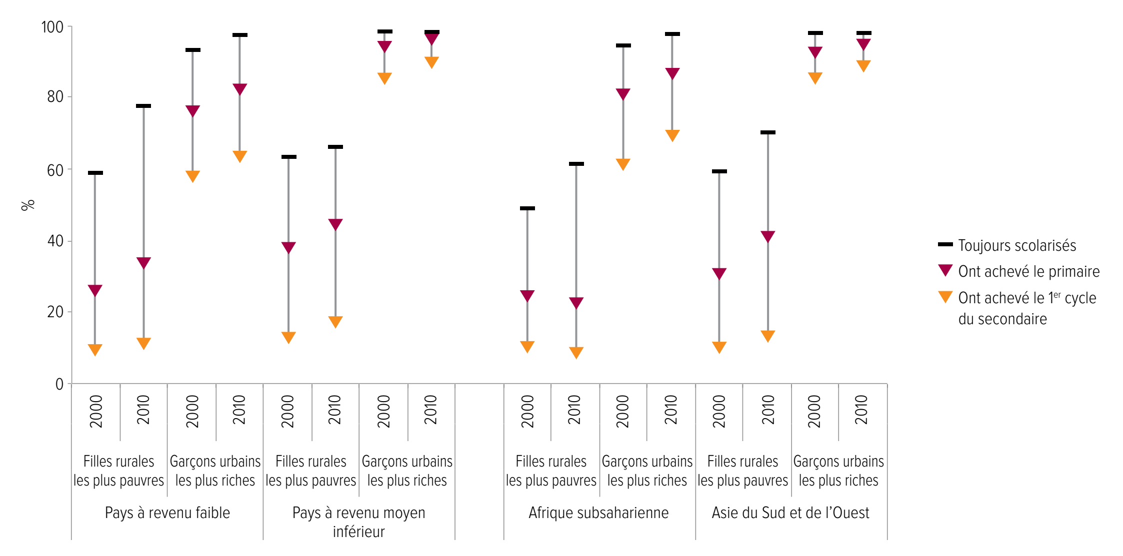
Depuis 2000, la proportion d'enfants qui entrent à l'école s'est améliorée ; elle est passée de 73 % à 87 % dans les pays à revenu faible. Il reste encore néanmoins un long chemin à parcourir pour atteindre l'achèvement de l'enseignement primaire, qui a augmenté de 45 % à 60 % dans les pays à faible revenu et de 72 à 79 % dans les pays à revenu moyen inférieur. La proportion d'adolescents terminant le premier cycle de l'enseignement secondaire a augmenté plus lentement au cours de la décennie, passant de 27 % à 37 % dans les pays à faible revenu, et de 50 % à 58 % dans les pays à revenu moyen inférieur.

Une attention insuffisante portée à l'inégalité à la scolarisation et à l'achèvement de l'éducation au cours de la décennie explique l'importance de l'écart. Par exemple, en Afrique subsaharienne, presque tous les garçons les plus riches des zones urbaines sont entrés à l'école en 2000. De plus, 82 % ont terminé l'enseignement primaire et 62 % ont achevé le premier cycle de l'enseignement secondaire, et ces taux se sont améliorés à la fin de la décennie, passant à 87 % pour le primaire et 70 % pour le premier cycle du secondaire.

Par opposition, chez les filles les plus pauvres des zones rurales, 49 % sont entrées à l'école au début de la décennie, et 61 % à la fin de la décennie. Seules 25 % ont achevé l'enseignement primaire et 11 % ont achevé le premier cycle de l'enseignement secondaire en 2000, et à la fin de la décennie ces taux étaient tombés à 23 % et 9 % respectivement. Les inégalités en Asie du Sud et de l'Ouest sont également importantes et n'enregistrent presque aucun changement : à la fin de la décennie, 89 % des jeunes garçons adolescents les plus riches des zones urbaines terminaient le premier cycle de l'enseignement secondaire, contre 13 % des filles les plus pauvres des zones rurales (figure 1.8.3).

Dans les 62 pays, l'absence de progrès dans l'achèvement du primaire et du premier cycle du secondaire pour les défavorisés ressortait clairement. En 2000, la moitié au moins des filles les plus pauvres des zones rurales achevaient l'enseignement primaire dans 23 pays, contre 29 pays en 2010. La moitié d'entre elles au moins avait achevé le premier cycle de l'enseignement secondaire en 2000 dans 10 pays seulement, sans aucun changement au cours de la décennie. Par opposition, la moitié au moins des garçons les plus riches des zones urbaines

Figure 1.8.3 : Au cours de la décennie, les groupes défavorisés ont davantage amélioré leur accès à l'école que leurs taux d'achèvement
Pourcentage des filles les plus pauvres des zones rurales et des garçons les plus riches des zones urbaines toujours scolarisés, qui ont achevé l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire, vers 2000 et 2010



Source : analyse de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* (2013/4) basée sur les enquêtes démographiques et sanitaires et les enquêtes en grappes à indicateur multiples.

avaient achevé l'enseignement primaire en 2000 dans tous les pays, sauf au Burundi et au Mozambique où cela ne s'est réalisé qu'en 2010. Le nombre de pays où la moitié au moins des jeunes garçons adolescents des zones urbaines avait achevé le premier cycle de l'enseignement secondaire est passé de 39 en 2000 à 50 en 2010 ; les 12 pays restant étaient tous situés en Afrique subsaharienne.

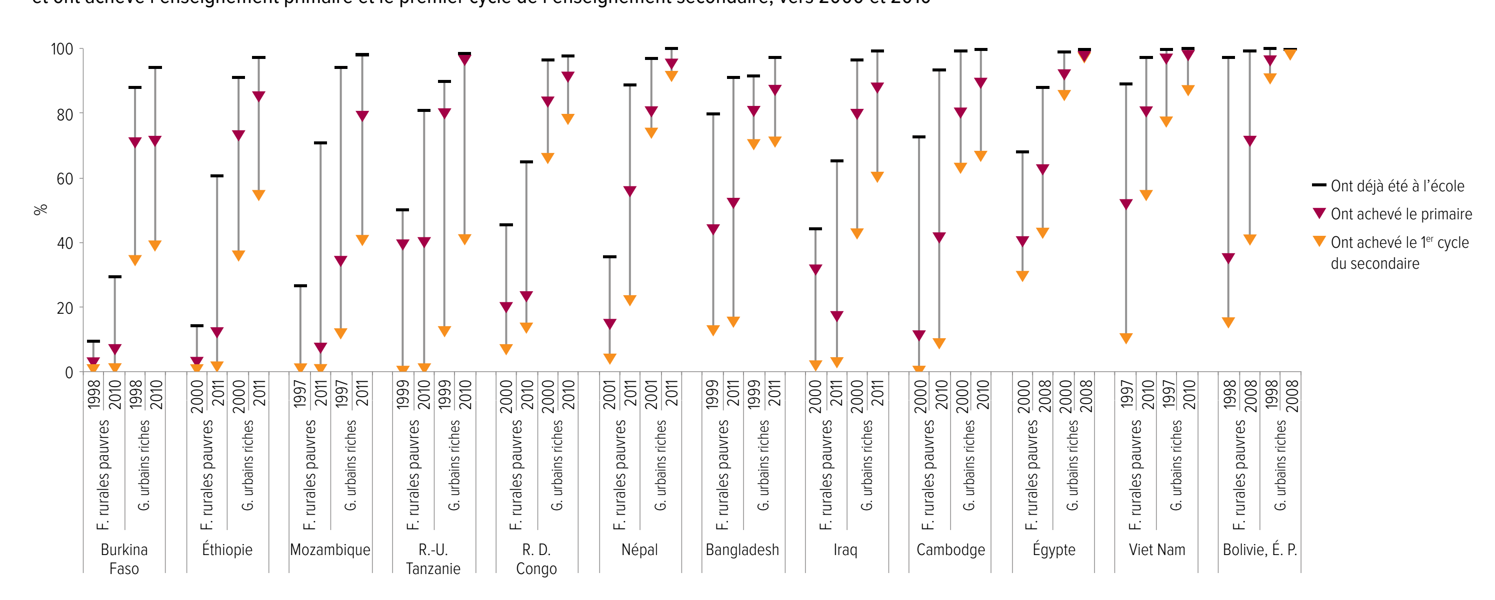
En comparant plus en détail les deux groupes de populations dans 12 pays des cinq régions, on constate que les progrès ont souvent été plus lents pour les plus défavorisés. Les progrès en République démocratique du Congo ont largement profité aux plus nantis : la proportion des filles les plus pauvres des zones rurales terminant l'enseignement primaire s'est améliorée de trois points de pourcentage seulement au cours de la décennie, passant de 20 % à 23 %, alors que la part correspondante chez les garçons les plus riches des zones urbaines a augmenté de huit points de pourcentage, passant de 84 % à 92 %.

De même, chez les adolescentes les plus pauvres des zones rurales, la proportion de filles achevant le premier cycle de l'enseignement secondaire a enregistré une amélioration de 7 points de pourcentage au cours de la décennie, passant de 7 % à 14 %, alors que les adolescents les plus riches des zones urbaines ont enregistré une augmentation de 12 points de pourcentage, passant de 66 % à 78 %. Au Burkina Faso, en Éthiopie, en Iraq, au Mozambique, et en République-Unie de Tanzanie, presque aucune des filles les plus pauvres des zones rurales n'a terminé le premier cycle de l'enseignement secondaire en l'an 2010 (figure 1.8.4).

Dans certains pays, les groupes défavorisés ont enregistré des progrès, mais sont partis d'un niveau extrêmement bas. Ces pays englobent l'État plurinational de Bolivie, le Népal et le Viet Nam qui ont enregistré des progrès rapides pour les filles pauvres des zones rurales, montrant que ces changements sont possibles. Au Népal, entre 2001 et 2011, il y a eu de fortes augmentations non seulement dans la proportion des filles les plus pauvres des zones rurales entrant à l'école qui est passée de 36 % à 89 %, mais également dans la part de celles achevant le premier cycle de l'enseignement secondaire qui est passée de 15 % à 56 %. L'achèvement de l'enseignement primaire chez les garçons les plus riches des zones urbaines a également augmenté, passant de 80 % à 95 %. Il reste encore du travail à faire : alors que la presque totalité des garçons les plus riches des zones urbaines achèvent l'enseignement primaire dans l'État plurinational de Bolivie et au Viet Nam, seules 72 % des filles les plus pauvres des zones rurales terminent l'école dans l'État plurinational de Bolivie, et 80 % au Viet Nam.

En Iraq et au Mozambique, pratiquement aucune fille rurale pauvre n'avait achevé le premier cycle de l'enseignement secondaire en 2010

Figure 1.8.4 : Garantir que les filles les plus pauvres achèvent le premier cycle de l'enseignement secondaire
Pourcentage de filles les plus pauvres des zones rurales et des garçons les plus riches des zones urbaines qui ont déjà été scolarisés et ont achevé l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, vers 2000 et 2010



Note : le groupe « au bas de l'échelle » est celui des filles du quintile des ménages les plus pauvres qui vivent dans les zones rurales ; le groupe « en haut de l'échelle » est celui des garçons du quintile des ménages les plus riches vivant dans les zones urbaines.
Source : analyse de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* (2013/4) basée sur les enquêtes démographiques et sanitaires et les enquêtes en grappes à indicateurs multiples.

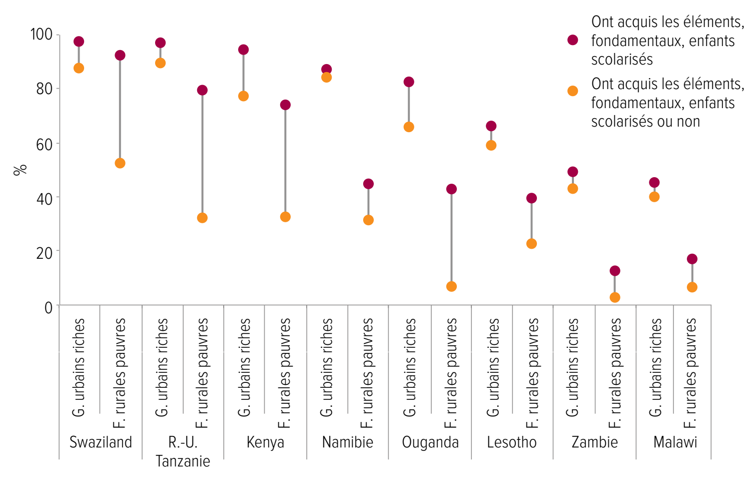
Quels sont les enfants qui atteignent les niveaux minimaux d'apprentissage ?

Un objectif concernant l'apprentissage est un élément indispensable du futur cadre de suivi mondial de l'éducation, mais se concentrer uniquement sur les enfants qui participent aux évaluations d'apprentissage peut être trompeur si un grand nombre d'enfants n'atteint jamais le niveau où les compétences sont testées. C'est pour cette raison que le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* stipule que tous les enfants devraient être pris en compte et pas uniquement ceux qui participent aux évaluations de l'apprentissage.

Au Malawi, en Ouganda et en Zambie, moins de 10 % des filles rurales les plus pauvres avaient acquis les éléments fondamentaux

Les données du SACMEQ montrent la différence qu'apporterait l'intégration des enfants déscolarisés lors de l'évaluation des effectifs qui acquièrent les éléments fondamentaux (figure 1.8.5). En République-Unie de Tanzanie, la proportion d'enfants au niveau 6 ayant atteint un niveau minimum en lecture était de 90 % en 2007, allant de 97 % chez les garçons les plus riches des zones urbaines à 80 % chez les filles les plus pauvres des zones rurales. Cependant, 92 % des garçons les plus riches des zones urbaines en âge d'être au niveau 6 avaient atteint ce niveau, contre seulement 40 % des filles les plus pauvres des zones rurales. Si on suppose que les enfants qui ne sont pas arrivés au niveau 6 n'auraient pas atteint le niveau minimum, alors la proportion des enfants de cette cohorte qui ont acquis les éléments fondamentaux est de 90 % pour les garçons les plus riches des zones urbaines contre 32 % pour les filles plus pauvres des zones rurales.

Figure 1.8.5 : L'évaluation du nombre d'enfants qui apprennent ne devrait pas exclure ceux qui ne sont pas testés
Pourcentage d'enfants qui ont atteint le niveau minimal d'apprentissage en lecture, choix de pays, Afrique australe et orientale, 2007



Note : le pourcentage d'enfants scolarisés a été calculé sur la base des données de l'enquête démographique et sanitaire pour l'année la plus proche de 2007 et des projections pour 2007, en utilisant une tendance linéaire basée sur des enquêtes précédentes. Il est estimé que les enfants scolarisés n'ont pas atteint les niveaux minima d'apprentissage.
Source : analyse de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* (2013/4) basée sur les enquêtes démographiques et sanitaires et les données SACMEQ.

Au Malawi, en Ouganda et en Zambie, moins de 10 % des filles les plus pauvres des zones rurales ont acquis les éléments fondamentaux. Ces statistiques frappantes insistent sur la nécessité du suivi de l'apprentissage de tous les enfants, point qui est réitéré dans la partie 3 de ce *Rapport*.

Peu de pays font un suivi des inégalités dans l'éducation

Pour s'assurer que le problème de l'inégalité dans l'accès à l'éducation et l'apprentissage est réglé à l'horizon 2030, les plans pays devraient inclure des objectifs spécifiques pour suivre le progrès de la participation à l'éducation et à l'apprentissage de groupes de populations individuelles. Une analyse des plans d'éducation de 53 pays effectuée aux fins de ce *Rapport*, montre que très peu de pays le font actuellement, même s'il existe quelques exceptions encourageantes (encadré 1.8.3).

En termes de participation à l'éducation, le genre est l'élément pénalisant potentiel le mieux couvert dans les plans d'éducation. Même ainsi, seuls 24 des 53 plans intégraient des objectifs d'égalité entre les sexes pour la participation à l'enseignement primaire et du premier cycle du secondaire. Alors que la majorité de ces objectifs se limitait au taux de scolarisation, certains pays ont inclus les objectifs de genre dans d'autres aspects. Par exemple, le Ghana a ciblé la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire en termes de scolarisation, de fréquentation et d'achèvement (Ministère de l'éducation du Ghana, 2010).

Par opposition, seuls trois pays cherchaient spécifiquement à réduire les disparités d'accès entre les zones rurales et urbaines au niveau de la scolarisation dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire. L'Indonésie, par exemple, cherchait à réduire les disparités de scolarisation entre les villes et les zones rurales de 36 % sur 5 ans (Ministère de l'éducation nationale de l'Indonésie, 2005). Autrement, les pays visaient à accroître la scolarisation dans les zones rurales, mais sans fixer d'objectifs ou de date. Douze pays incluaient des indicateurs de scolarisation dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire par région, mais seuls 5 d'entre eux spécifiaient un objectif de lutte contre l'inégalité.

Sur les 53 plans, seuls 4 incluaient des indicateurs sur la participation de groupes ethniques particuliers. Mais la plupart de ces plans n'étaient axés que sur l'accroissement de la scolarisation, et aucun pays n'avait fixé d'objectifs spécifiques donnant un ordre de grandeur de la réduction de la disparité. Seuls le Bangladesh, le Kenya et la République démocratique populaire lao avaient un indicateur de scolarisation qui faisait la distinction entre les enfants les plus riches et les plus pauvres.

Les pays mesurant l'inégalité des acquis de l'apprentissage sont encore moins nombreux. Seuls huit pays la mesuraient pour le primaire et huit pour le premier cycle de l'enseignement secondaire, et, dans la plupart des cas, le suivi se limitait à l'inégalité entre les sexes. Au niveau du secondaire, six pays cherchaient dans une certaine mesure à réduire les inégalités entre les genres dans l'apprentissage, bien que seul le Rwanda avait un objectif ciblé et un calendrier : 90 % des garçons et des filles devraient passer l'examen national du premier cycle du secondaire pour le niveau 3 d'ici 2015, contre 56 % des garçons et 44 % des filles en 2009.

Seuls quatre pays cherchent à faire un suivi de l'inégalité dans l'apprentissage au-delà du genre dans le primaire ou le premier cycle du secondaire : le Bangladesh, Belize, la Namibie et le Sri Lanka. À Belize, les notes aux examens doivent être désagrégées par district et par localité urbaine/rurale (Ministère de l'éducation de Belize, 2011). Au Sri Lanka, des objectifs régionaux sont fixés pour les résultats en mathématiques et en langue maternelle. En moyenne, les notes devraient augmenter de quatre points de pourcentage sur la durée du plan, avec de fortes augmentations envisagées pour les régions ayant les moins bons résultats (Ministère de l'éducation du Sri Lanka, 2006).

Pour atteindre les objectifs de l'après-2015, il est important d'effectuer un suivi indépendant

Encadré 1.8.3 : Certains pays s'intéressent de près à l'inégalité dans l'éducation

Certains pays se distinguent en incluant des indicateurs qui s'intéressent aux groupes défavorisés :

- Au Bangladesh, le cadre de suivi du troisième Programme de développement de l'éducation primaire proposait de suivre les taux de scolarisation par quintile de richesse, en utilisant les données de l'enquête auprès des ménages. Le cadre de suivi inclut également un indice qui permettrait aux planificateurs d'évaluer la performance relative de près de 500 sous districts. Un objectif est fixé, à savoir réduire d'un tiers l'écart de la valeur de cet indice entre les 10 sous districts ayant les meilleurs résultats et ceux ayant les plus mauvais résultats dans les cinq années à venir. L'indice inclut la performance des sous districts dans l'examen de fin de scolarité primaire.
- En République démocratique populaire lao, le Cadre de développement du secteur de l'éducation 2009-2015 inclut des indicateurs sur la scolarisation aux niveaux national, provincial et du district, en fonction du genre et du lieu. En outre, il faut définir des niveaux minima d'apprentissage pour les niveaux 3, 5 et 9, puis les évaluer à travers des enquêtes par échantillon d'écoles.
- En Namibie, le Programme d'amélioration du secteur de l'éducation et de l'information a fixé des objectifs par rapport à ce que les enfants doivent avoir appris à la fin de l'enseignement primaire. En liaison avec le SACMEQ, les objectifs consistaient à réduire la dispersion régionale des notes de lecture de 45 %. En termes d'accès, les documents exprimaient l'engagement d'un suivi de la participation des orphelins et d'autres enfants vulnérables ainsi que des enfants marginalisés. Par exemple, un objectif avait été fixé pour que 80 % des orphelins et d'autres enfants vulnérables de chaque région soient scolarisés dans l'enseignement primaire d'ici les dernières années du plan.

Sources : Bangladesh Ministry of Primary and Mass Education (2011b1) ; Lao PDR Ministry of Education (2009) ; Namibia Ministry of Education (2007).

Conclusion

L'incapacité à évaluer les progrès réalisés au cours de la dernière décennie dans les objectifs d'éducation pour les divers sous-groupes de population a masqué l'importance de l'inégalité. L'invisibilité de cette inégalité se reflète dans l'absence d'objectifs nationaux dans les plans des pays pour évaluer les progrès dans la réduction des fossés d'inégalités au niveau de l'accès ou de l'apprentissage.

Les objectifs de l'après-2015 devraient inclure un engagement pour que les groupes les plus défavorisés atteignent les seuils de référence fixés par les objectifs. L'incapacité à le faire pourrait signifier que la mesure du progrès continue à masquer le fait que les nantis en bénéficient davantage.

Il ne suffit pas simplement de fixer des objectifs. Pour les réaliser, il est indispensable d'assurer un suivi indépendant et régulier pour pouvoir repérer les progrès, identifier les politiques qui ont permis des progrès et avoir des gouvernements et une communauté internationale comptables de leurs engagements. À cet égard, le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* place l'éducation avant un grand nombre d'autres secteurs. Il est essentiel que ce suivi indépendant se poursuive après 2015.



Chapitre 2
Financer l'Éducation pour tous

Enseigner la diversité : dans une école de la commune La Pan Tân, dans le comté de Muong Khuong au Viet Nam, les élèves de 10 groupes ethniques suivent les cours en groupes.

Crédit : Nguyen Thanh Tuan/UNESCO



À moins de prendre des mesures urgentes pour accroître l'aide à l'éducation, l'objectif visant à ce que, à l'horizon 2015, chaque enfant soit scolarisé et apprenne sera sérieusement menacé. Combler le déficit financier peut sembler impossible dans le peu de temps qui reste. Mais ce chapitre montre que l'on peut y remédier en augmentant les recettes nationales, en allouant à l'éducation une grande partie des ressources publiques existantes et prévues, et en ciblant mieux les dépenses de l'aide.

Tendances du financement de l'Éducation pour tous

Points majeurs

- Nombre de gouvernements, en particulier ceux des pays les plus pauvres, ont accru leur engagement en faveur de l'éducation : 30 pays à revenu faible et moyen ont fait progresser leurs dépenses d'éducation de plus d'un point de pourcentage du PNB entre 1999 et 2011.
- Il faut définir une cible de financement commune pour l'après-2015, afin que les pays consacrent au minimum 6 % de leur PNB à l'éducation. Sur les 150 pays disposant de données, 41 seulement avaient atteint ce niveau en 2011.
- De nombreux pays ont la possibilité d'accroître leur assiette fiscale. Pour le groupe de 67 pays à revenu faible et moyen, une hausse modeste de l'effort de collecte de l'impôt et l'affectation à l'éducation de 20 % des fonds recouvrés permettraient d'augmenter les dépenses d'éducation de 153 milliards de dollars EU, soit 72 % en 2015, portant ainsi à 6 % la part moyenne du PNB consacrée à l'éducation dans ces pays.
- Pour la première fois depuis 2002, l'aide à l'éducation de base a chuté de 6 % entre 2010 et 2011.
- Les pays à faible revenu ont été particulièrement touchés par la réduction de l'aide à l'éducation de base : 19 d'entre eux, dont 13 situés en Afrique subsaharienne, ont subi une diminution résultant des coupes opérées dans les dépenses de 24 donateurs, parmi lesquels se trouvent 9 des 15 principaux donateurs

Tableau 2.1 : Dépenses publiques d'éducation, par région et par niveau de revenu, 1999 et 2011

	Dépenses publiques d'éducation					
	% du PNB		% des dépenses publiques d'éducation		Par habitant (PPA en dollars EU constants de 2010)	
	1999	**2011**	**1999**	**2011**	**1999**	**2011**
Monde	**4,6**	**5,1**	**15,0**	**15,5**	**2 149**	**3 089**
Pays à faible revenu	3,1	4,1	16,4	18,3	102	115
Pays à revenu moyen inférieur	4,6	5,1	15,9	16,9	356	545
Pays à revenu moyen supérieur	4,8	5,1	15,8	15,5	1 117	1 745
Pays à revenu élevé	5,3	5,6	13,3	13,2	4 752	6 721
Afrique subsaharienne	4,0	5,0	17,1	18,7	345	468
États arabes	5,3	4,8	21,0	18,1	822	1 338
Asie centrale	3,4	4,1	15,4	12,3	…	…
Asie de l'Est et Pacifique	3,9	4,4	15,0	16,6	2 216	3 245
Asie du Sud et de l'Ouest	3,9	3,7	14,6	15,0	297	573
Amérique latine et Caraïbes	5,0	5,5	14,4	16,2	1 142	1 753
Europe centrale et orientale	4,8	5,2	12,4	12,2	1 813	3 846
Amérique du Nord et Europe occidentale	5,6	6,2	13,3	13,1	5 990	8 039

Note : les valeurs Monde et par région et niveau de revenu sont des moyennes pour les pays disposant de données en 1999 et en 2011, et il se peut donc qu'elles ne correspondent pas aux valeurs indiquées dans le tableau statistique 9.
Source : calculs de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* (2013/4) fondés sur la base de données de l'ISU.

Un financement insuffisant, en particulier de la part des donateurs d'aide, a été l'un des principaux obstacles à la réalisation des objectifs de l'Éducation pour tous. En 2010, l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* avait calculé qu'il faudrait chaque année 16 milliards de dollars EU en financement externe pour offrir d'ici à 2015 une éducation de base universelle de qualité dans 46 pays à revenu faible et moyen inférieur, mais ces dernières années l'aide a stagné au lieu de progresser. Les donateurs n'ont pas tenu l'engagement qu'ils avaient pris en 2000, lors du Forum mondial sur l'éducation de Dakar, de veiller à ce qu'aucun pays ne soit empêché par manque de ressources de parvenir à l'Éducation pour tous.

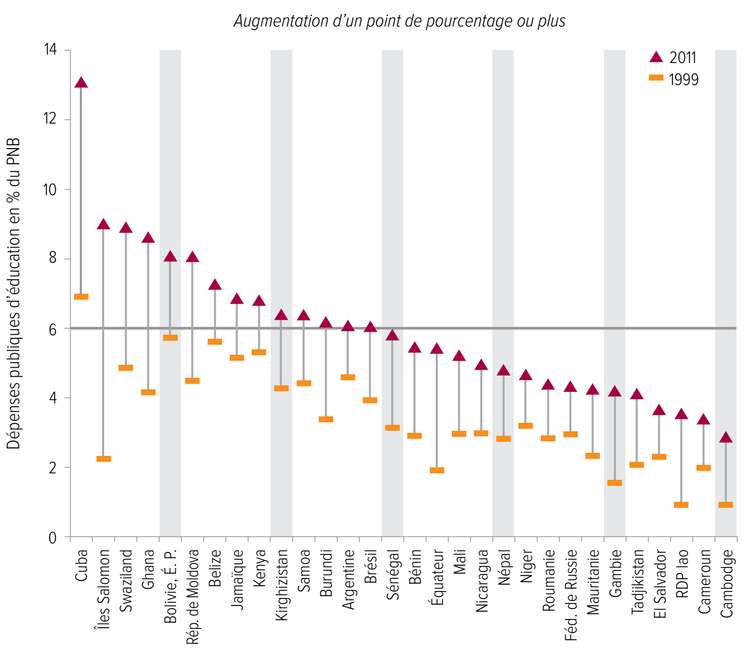
Les donateurs n'ont pas tenu leur promesse de s'assurer qu'aucun pays ne soit empêché par manque de ressources de réaliser l'EPT

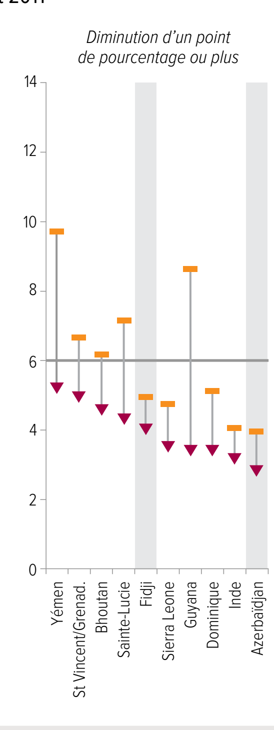
Selon les calculs de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*, cette stagnation signifie qu'il faudrait désormais 29 milliards de dollars EU par an, entre 2012 et 2015, pour compléter les dépenses des gouvernements et parvenir à l'éducation de base pour tous. Compte tenu des 3 milliards de dollars EU actuellement fournis aux 46 pays par les donateurs, il reste un déficit de financement annuel de 26 milliards de dollars EU (UNESCO, 2013c). Il paraît malheureusement probable que les donateurs vont plutôt réduire leur aide que l'accroître dans les années à venir. Sauf à adopter des mesures d'urgence pour modifier la structure de l'aide, la cible qui avait été fixée, de s'assurer que chaque enfant soit scolarisé et apprenne d'ici à 2015, sera sérieusement compromise.

Étant donné le peu de temps nous séparant de 2015, une réduction du déficit de financement pourrait paraître impossible, mais l'analyse contenue dans ce chapitre montre qu'il est possible de combler ce déficit par la collecte de recettes supplémentaires au niveau national, par l'affectation à l'éducation d'une part adéquate des ressources publiques existantes et projetées et par une focalisation accrue de l'assistance externe.

Les objectifs mondiaux de l'éducation pour l'après-2015 promettent d'être plus ambitieux que ceux de l'EPT car ils portent aussi sur l'enseignement secondaire. Le déficit de financement de l'éducation de base et du premier cycle de l'enseignement secondaire pour tous à l'horizon 2015 est estimé à 38 milliards de dollars EU par an, ce qu'une simple augmentation des dépenses nationales ne suffira pas à combler. Les responsables des ressources au niveau mondial doivent renouveler leur engagement en faveur des objectifs internationaux de l'éducation, accepter de rendre des comptes sur leurs engagements financiers et tenir leurs promesses en toute transparence afin de contribuer à la réalisation des objectifs communs en matière d'éducation. Le cadre de l'après-2015 devrait par conséquent inclure des cibles de financement spécifiques afin que les donateurs s'acquittent de leurs promesses.

Figure 2.1 : La plupart des pays à revenu faible et moyen ont augmenté leurs dépenses d'éducation depuis 1999
Dépenses publiques d'éducation en pourcentage du PNB, pays à revenu faible et moyen, 1999 et 2011





Source : annexe, tableau statistique 9.

De nombreux pays loin d'avoir atteint l'EPT doivent accroître leurs dépenses d'éducation

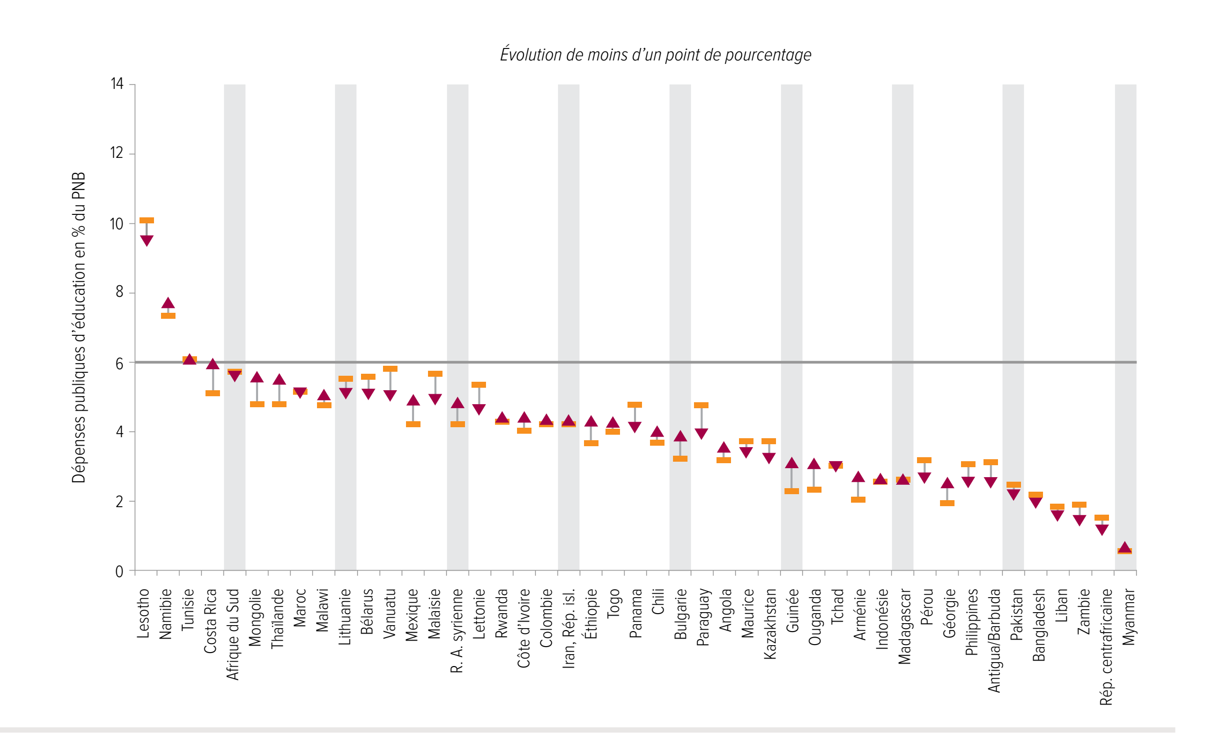
Les dépenses nationales d'éducation ont augmenté ces dernières années, surtout dans les pays à revenu faible et moyen inférieur, grâce notamment à l'amélioration de leur croissance économique. À l'inverse, dans les pays les plus riches, la crise économique a mis à mal les budgets publics de l'éducation.

De nombreux gouvernements, en particulier dans les pays les plus pauvres, ont aussi accru leur engagement envers l'éducation. Au niveau mondial, le montant consacré à l'éducation s'est élevé de 4,6 % du produit national brut (PNB) en 1999 pour atteindre 5,1 % en 2011 (tableau 2.1). Dans les pays à revenu faible et moyen, l'augmentation a été plus rapide : 30 de ces pays ont accru leurs dépenses d'éducation d'un point de pourcentage du PNB, voire plus, entre 1999 et 2011 (figure 2.1).

Le Cadre d'action de Dakar n'a pas fixé de cible de financement pour l'éducation, ce qui a entraîné de larges différences dans les dépenses publiques d'éducation et les chances des enfants d'être scolarisés et d'apprendre continuent de dépendre de leur lieu de naissance. Il faudrait remédier à cette carence dans les objectifs de l'EPT de l'après-2015 en fixant pour tous les pays un objectif spécifique d'affectation minimale de 6 % du PNB à l'éducation. Certains pays comme la République-Unie de Tanzanie ont déjà consacré plus de 6 % de leur PNB à l'éducation, montrant qu'une telle cible est réalisable. Or, sur les 150 pays disposant de données, ils ne sont que 41 à avoir consacré 6 % ou plus du PNB à l'éducation en 2011. Il est particulièrement préoccupant de voir que 10 pays à revenu faible et moyen ont réduit leurs dépenses d'éducation en pourcentage du PNB d'un point de pourcentage ou plus au cours de la décennie. L'Inde, par exemple a réduit ses dépenses d'éducation de 4,4 % du PNB en 1999 à 3,3 % en 2010, compromettant les énormes progrès accomplis en matière de scolarisation d'un plus grand nombre d'enfants, ainsi que ses perspectives de remédier à la mauvaise qualité de l'éducation.

Il est inacceptable que 25 pays, entre autres le Bangladesh, la République centrafricaine, la République démocratique du Congo et le Pakistan – qui pour la plupart sont loin d'avoir atteint l'EPT – affectent moins de 3 % de leur PNB à l'éducation. Il est particulièrement inquiétant de voir que certains pays qui dépensaient déjà une faible proportion de leur PNB à l'éducation, tels que le Bangladesh, ont encore réduit leurs dépenses. Le Pakistan, où se trouvent 10 % des enfants non scolarisés du monde, a réduit ses dépenses d'éducation de 2,6 % du PNB en 1999 à 2,3 % en 2010.

La République-Unie de Tanzanie consacre plus de 6 % de son PNB à l'éducation



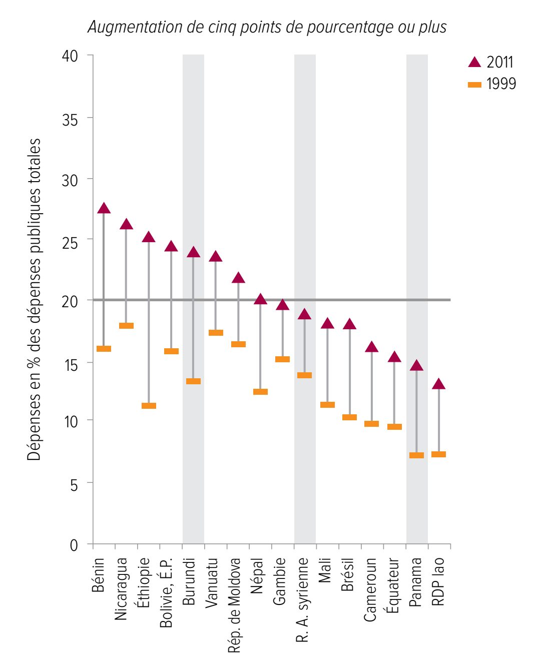
Si les gouvernements veulent atteindre une cible de dépenses de 6 % du PNB pour l'éducation, ils doivent non seulement lever suffisamment de recettes fiscales en part du revenu national, mais aussi en affecter une part suffisante aux dépenses nationales d'éducation. Il est largement admis que les pays devraient affecter à l'éducation au moins 20 % de leur budget et l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* recommande d'en faire une cible explicite dans les objectifs fixés pour l'après-2015. Néanmoins, au niveau mondial, 15 % seulement des dépenses publiques visaient l'éducation en 2011, une proportion qui a peu évolué depuis 1999.

Au cours de la décennie écoulée, ce sont les pays à faible revenu qui ont le plus accru leur part des dépenses publiques dans l'éducation, les faisant progresser de 16 % environ en 1999 à 18 % en 2011. Les pays à revenu moyen inférieur et supérieur, quant à eux, sont les plus éloignés de la cible de 20 % : alors qu'ils se situaient à un niveau similaire aux pays à faible revenu en 1999, leur niveau de dépenses a peu évolué depuis. Les pays à revenu moyen inférieur ont consacré 17 % à l'éducation en 2011 contre 15 % pour les pays à revenu moyen supérieur, lesquels en particulier devraient faire bien plus pour améliorer les chances des enfants en matière d'éducation, en consommant leurs propres ressources et en laissant davantage de financements externes aux pays qui en ont le plus besoin.

25 pays seulement ont consacré plus de 20 % à l'éducation en 2011

Sur les 138 pays disposant de données, ils ne sont que 25 à avoir consacré plus de 20 % à l'éducation en 2011, au nombre desquels 17 pays à revenu faible et moyen inférieur et 8 pays à revenu moyen supérieur et élevé. Dix-neuf de ces 25 pays disposaient de données comparables pour 1999 ; douze d'entre eux, notamment le Népal, partaient d'un niveau de référence inférieur à 20 % en 1999 mais ils ont accru leur part affectée. En réalité, certains des pays les plus pauvres sont partis d'un faible niveau en 1999 mais ils ont pu allouer plus de 20 % de leur budget à l'éducation en 2011 (figure 2.2) et ces dernières années, ces pays ont connu des progrès rapides en matière d'éducation. En Éthiopie, par exemple, la participation à l'enseignement primaire s'est améliorée de manière impressionnante : le taux net de scolarisation, 37 % seulement en 1999, était passé à 87 % en 2011, un niveau bien supérieur à la moyenne régionale de l'Afrique subsaharienne. Le Burundi avait réalisé la parité entre les sexes dans la participation à

Figure 2.2 : Seulement quelques pays consacrent au moins
Dépenses publiques d'éducation en pourcentage des dépenses,

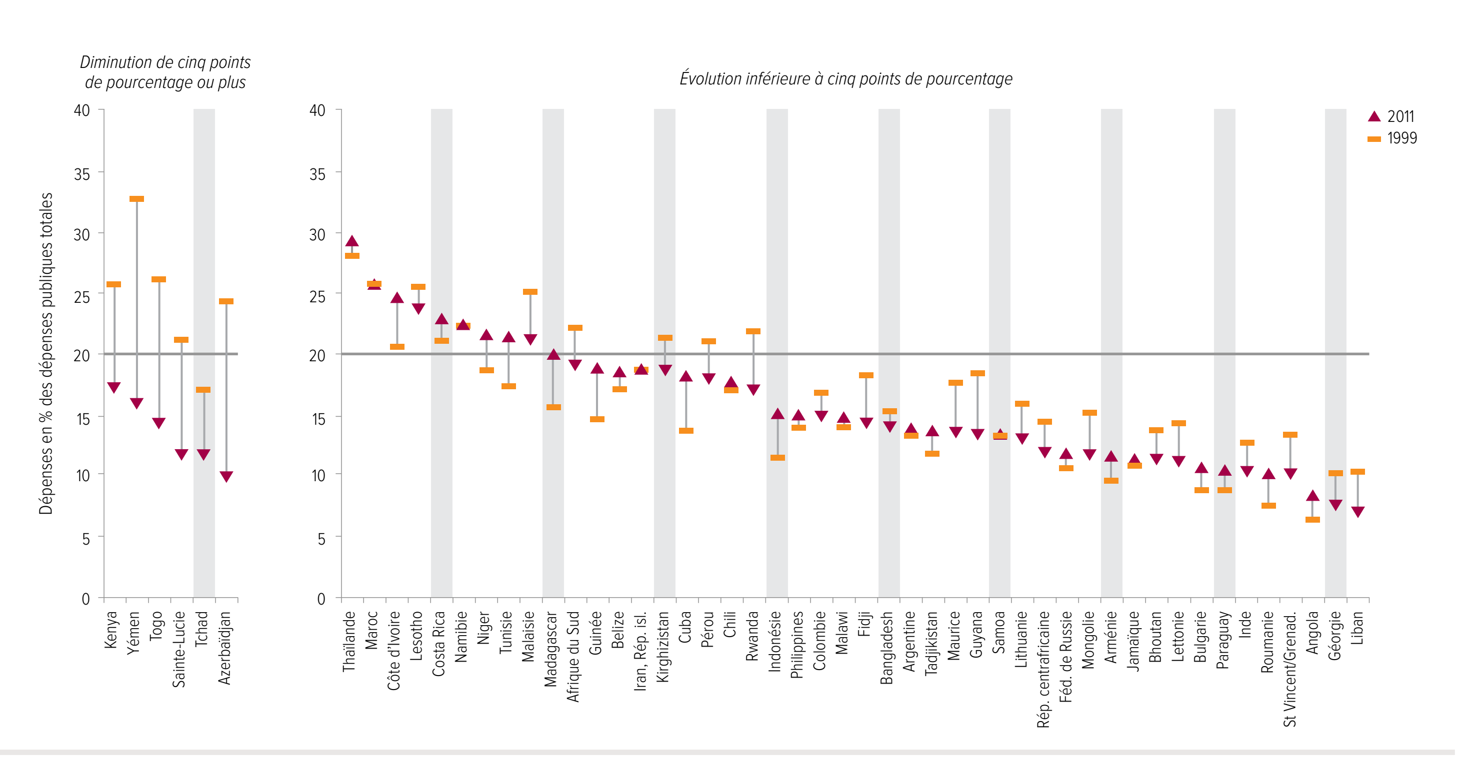


Source : annexe, tableau statistique 9.

l'enseignement primaire en 2011, alors qu'en 1999 il n'y avait que 8 filles scolarisées pour 10 garçons.

À l'autre extrême, il est inquiétant de constater que la République démocratique du Congo a consacré à l'éducation moins de 9 % de son budget en 2010, même si les estimations font apparaître plus de 2,4 millions d'enfants non scolarisés dans le pays (UNESCO, 2012). Il est également préoccupant de voir qu'entre 1999 et 2011, au moins six pays à revenu faible et moyen ont réduit leurs dépenses d'éducation de cinq points de pourcentage, voire plus, par rapport aux dépenses publiques totales. Bien que certains de ces pays aient affecté plus de 20 % à l'éducation, leurs dépenses se situent maintenant à un niveau inférieur à ce seuil. Les dépenses d'éducation du Tchad, déjà inférieures à 20 % en 1999, sont tombées à 12 % en 2011, un facteur qui lui confère entre autres l'un des plus faibles indicateurs d'éducation au monde. En 2010, seuls 21 % des enfants achevaient le cycle de l'enseignement primaire. L'Inde confrontée à d'énormes défis dans l'amélioration de la qualité de son éducation, a consacré 10 % de son budget

un cinquième de leur budget à l'éducation
pays à revenu faible et moyen inférieur, 1999 et 2011



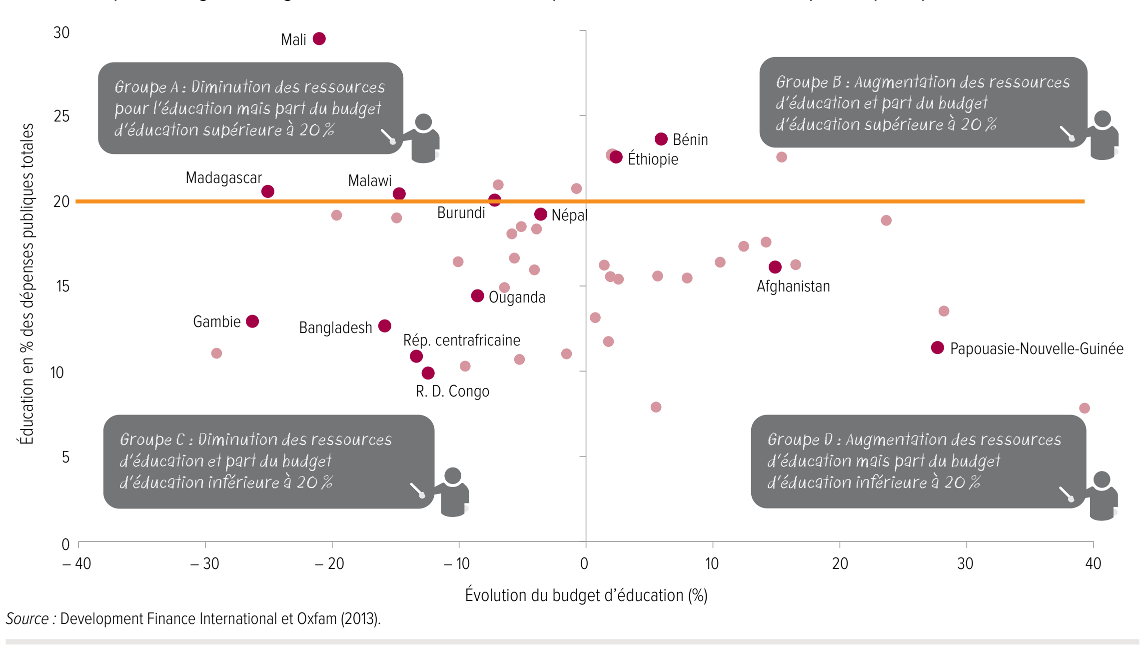
national à l'éducation en 2011, soit une diminution par rapport aux 13 % de 1999.

L'engagement financier des pays envers l'éducation peut se mesurer non seulement par les dépenses qu'ils consacrent à l'éducation en pourcentage du PNB et du budget public total, mais aussi en suivant l'évolution de leurs budgets d'éducation en termes réels – ce qui met en évidence une autre source de préoccupation. Sur les 49 pays disposant de données, 25 avaient prévu de réduire leur budget d'éducation en termes réels entre 2011 et 2012 (figure 2.3, Groupes A et C). Sur ces 25 pays, 16 se situent en Afrique subsaharienne et comprennent le Burundi, la République démocratique du Congo, Madagascar, le Malawi et l'Ouganda – pays qui sont encore très loin d'avoir atteint les objectifs de l'EPT. Les dépenses d'éducation de la République centrafricaine devaient baisser de 13 % entre 2011 et 2012, ne représentant au final qu'à peine 11 % du budget public en 2012.

Loin de l'Afrique subsaharienne, le Bangladesh et le Népal devaient aussi diminuer leur budget d'éducation en termes réels. Le Bangladesh a prévu de réduire son budget de 16 % en 2012, ramenant ainsi ses dépenses d'éducation à seulement 13 % du budget national. Certains pays résistent cependant à cette tendance négative. Selon les prévisions, l'Afghanistan devait accroître ses dépenses d'éducation de 15 % en termes réels entre 2011 et 2012, bien que l'on s'attende à ce que la part du budget d'éducation en pourcentage des dépenses publiques reste inférieure à 20 % (Groupe D). Le Bénin et l'Éthiopie sont parmi les quelques pays disposant de données dont le gouvernement a prévu d'accroître les ressources affectées au secteur de l'éducation en termes réels et où le secteur est déjà bien desservi par les dépenses publiques (Groupe B).

25 pays avaient prévu de réduire leur budget d'éducation entre 2011 et 2012

Figure 2.3 : De nombreux pays loin d'avoir atteint les objectifs de l'EPT ont réduit leur budget d'éducation en 2012
Évolution en pourcentage du budget d'éducation, 2011 à 2012, et part de l'éducation dans les dépenses publiques



Source : Development Finance International et Oxfam (2013).

Les ressources nationales peuvent aider à combler le déficit de financement de l'éducation

Les bienfaits de la croissance africaine n'ont pas été répartis équitablement

La croissance économique soutenue que connaissent bon nombre des pays les plus pauvres de la planète a accru les ressources à collecter dans leurs propres pays par les gouvernements et pouvant servir à financer leurs stratégies en matière d'éducation. Parmi les pays les plus éloignés des objectifs de l'EPT, nombreux sont ceux qui, toutefois, n'ont pas suffisamment recours à la fiscalité ou qui ne consacrent pas une part adéquate de leurs recettes fiscales à l'éducation.

Au cours de la décennie écoulée, leur croissance économique a permis à des pays comme le Ghana et l'Inde de quitter le statut de pays à faible revenu et d'entrer dans le groupe des pays à revenu moyen inférieur, alors que des pays comme l'Angola sont passés dans celui des pays à revenu moyen supérieur. L'Afrique subsaharienne a connu une croissance économique annuelle d'environ 5,4 % ces dernières années, l'économie de pays comme l'Éthiopie progressant de 9,9 % par an (Banque mondiale, 2013c).

Les bénéfices de cette croissance n'ont cependant pas encore débouché sur une distribution équitable. Au Nigéria, par exemple, l'économie a progressé d'au moins 5 % annuellement depuis 2003 mais son taux net de scolarisation est tombé de 61 % en 1999 à 58 % en 2010 (Banque mondiale, 2013f). Le taux net de scolarisation dans l'enseignement primaire n'était que de 41 % en 2011. Pour garantir le droit de leurs citoyens à l'éducation et exploiter le pouvoir qu'offre l'éducation de transformer la vie des populations, il est vital que les pays mettent en place des politiques fiscales fortes s'appuyant sur des réformes de politique budgétaire permettant d'affecter à l'éducation une part adéquate des dépenses publiques et de favoriser une distribution équitable.

Il est non seulement crucial pour le développement au sens large de renforcer les systèmes fiscaux mais c'est aussi une condition essentielle pour parvenir à l'EPT. Cette section montre que si les gouvernements de 67 pays à revenu faible et moyen augmentaient même modestement leur effort de collecte de l'impôt et consacraient un cinquième de leur budget à l'éducation, ils pourraient réunir 153 milliards de dollars EU supplémentaires au bénéfice de l'éducation en 2015, soit un total de 365 milliards de dollars EU en 2015, faisant ainsi passer la part moyenne du PNB consacrée à l'éducation de 3 % à 6 % d'ici à 2015.

Collecte de l'impôt et affectation d'une part adéquate à l'éducation

Selon les estimations, les pays doivent lever 20 % de leur PNB en impôts pour atteindre les Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) (FMI *et al.*, 2011). Peu de pays à revenu faible et moyen parviennent cependant à mobiliser des ressources nationales de cette ampleur. De plus, parmi ceux qui y parviennent, nombreux sont ceux qui n'affectent pas une part suffisante à l'éducation. Sur les 67 pays disposant de données sur leurs recettes fiscales en part du PNB ainsi que sur l'affectation des recettes publiques à l'éducation, ils ne sont que 7 à atteindre le seuil de 20 % pour ces deux indicateurs (figure 2.4). La Namibie qui prélève 24 % de son PNB en impôts et affecte 22 % de son budget national à l'éducation démontre que de tels objectifs sont réalisables.

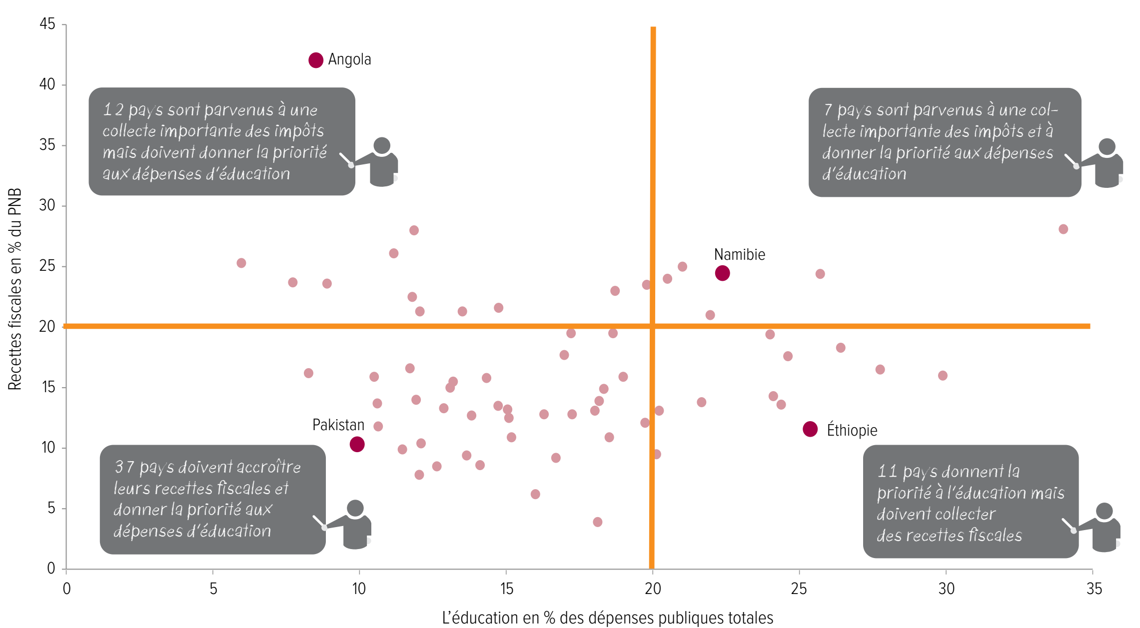
Plus fréquemment, les recettes générées par les impôts sont inadéquates et l'éducation reçoit des ressources insuffisantes. Sur les 67 pays disposant de données, 37 se situent sous le seuil de 20 % pour ces deux indicateurs. Au Pakistan, par exemple, les recettes fiscales ne représentent que 10 % du PNB et l'éducation ne reçoit qu'environ 10 % des dépenses publiques. Si le gouvernement faisait passer ses recettes fiscales à 14 % du PNB d'ici à 2015 et en affectait un cinquième à l'éducation, il disposerait de suffisamment de fonds pour scolariser tous les enfants et adolescents pakistanais.

L'Éthiopie est un des 11 pays parmi les 67, qui a réussi à accorder la priorité à l'éducation dans son budget public, mais le pays pourrait faire bien davantage pour maximiser les recettes fiscales et accroître encore les ressources disponibles pour l'éducation. En 2011, le gouvernement a levé en moyenne 12 % du PNB en impôts. Si cette part devait passer à 16 % d'ici à 2015, et si 25 % continuaient d'être affectés à l'éducation, le secteur bénéficierait de 18 % de ressources supplémentaires, soit l'équivalent de 435 millions de dollars EU – permettant ainsi de consacrer 19 dollars EU de plus par enfant en âge d'être scolarisé dans le primaire.

La Namibie lève 24 % de son PNB en impôts et elle affecte 22 % de son budget public à l'éducation

À l'inverse, l'Angola a réussi à convertir en recettes publiques une bonne partie de sa vaste richesse en ressources naturelles, dégageant des recettes fiscales qui représentent 42 % du PNB, mais le pays ne consacre que 9 % de ces fonds à l'éducation, l'une des parts les plus faibles au monde. Le relèvement de cette part à 20 % multiplierait les ressources d'éducation de deux fois et demi environ, soit de 7 milliards de dollars EU. En supposant que la moitié de cette somme soit affectée à l'enseignement primaire, les ressources dépensées pour chaque enfant en âge d'être scolarisé dans le primaire seraient plus que doublées. Au total, 12 des

Figure 2.4 : Les pays doivent mobiliser des ressources et accorder la priorité à l'éducation
Recettes fiscales en pourcentage du PNB et dépenses d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales, sélection de pays, 2011



Sources : FMI (2012) ; annexe, tableau statistique 9.

67 pays collectent 20 % ou plus du PNB par le biais des impôts, mais consacrent moins de 20 % des dépenses publiques à l'éducation.

Entre 2002 et 2009, les recettes fiscales en part du PNB ont augmenté de 0,44 % par an dans les pays à revenu faible et moyen inférieur (Banque mondiale, 2013f), mais de nombreux pays ont besoin de progresser beaucoup plus vite. À ce taux, seulement 4 pays sur les 48 qui lèvent actuellement moins de 20 % du PNB par les impôts atteindraient le seuil de 20 % d'ici à 2015, et le Pakistan – exemple de pays très éloigné de l'objectif – ne parviendrait pas à 20 % avant 2034.

Certains pays à revenu moyen ont un potentiel bien supérieur de mobilisation des ressources nationales pour l'éducation

La fiscalité, pilier du développement et des progrès de l'éducation

Un système d'imposition qui fonctionne bien permet aux gouvernements de financer le système éducatif par les recettes nationales, au lieu de recourir à l'emprunt ou à la finance externe. Dans les pays à revenu élevé d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale, les recettes fiscales ont représenté 27 % du PNB en 2011. La plupart de ces fonds proviennent de l'impôt sur le revenu (13 % du PNB), en majorité de l'impôt sur le revenu des personnes physiques.

À l'inverse, en Afrique subsaharienne, les recettes fiscales n'ont représenté que 18 % du PNB, l'impôt sur le revenu des personnes physiques et l'impôt sur les sociétés représentant 7 % du PNB. En Asie du Sud et de l'Ouest, la part de l'impôt a été encore plus faible : 12 % du PNB, l'impôt sur les personnes physiques et l'impôt sur les sociétés constituant 4 % du PNB. Contrairement à l'Amérique du Nord et à l'Europe occidentale, un quart des recettes fiscales d'Afrique subsaharienne, d'Asie du Sud et de l'Ouest provient du commerce et des transactions internationales (FMI, 2012).

Alors que les pays à revenu faible et moyen inférieur dépendent plus que les pays plus riches de l'impôt sur les sociétés nationales et internationales pour leurs recettes publiques, ils ne perçoivent que 22 % du total des recettes annuelles prélevées sur les entreprises au niveau international. D'après une étude, on estime qu'un accroissement d'un point de pourcentage pourrait accroître les recettes de 10 milliards de dollars EU par an pour ces pays (Hearson, 2013)[1]. Si 20 % de ce revenu supplémentaire étaient affectés à l'éducation, cela permettrait de mobiliser 2 milliards de dollars EU supplémentaires par an qui contribueraient à combler le déficit de financement.

De nombreux pays parmi les plus pauvres au monde ne peuvent pas compter uniquement sur les impôts nationaux pour disposer du financement requis pour atteindre les objectifs de l'EPT dans un avenir proche. Dans certains pays à revenu moyen comme l'Égypte, l'Inde et les Philippines, il existe cependant un potentiel bien supérieur de mobilisation de ressources nationales pour l'éducation. L'Inde est devenue en 2011 la dixième économie mondiale mais ses recettes fiscales ne représentent que 16 % du PNB et les dépenses publiques par habitant ne sont que de 409 dollars EU. À l'inverse, au Brésil, la sixième économie mondiale – les recettes fiscales représentent 24 % du PNB et les dépenses par habitant sont de 4 952 dollars EU (FMI, 2013).

Cette énorme différence explique en majeure partie l'avance prise par le Brésil dans l'amélioration de la qualité de l'éducation et la réduction de l'inégalité des résultats d'apprentissage. Les niveaux de dépenses courantes d'éducation en part des dépenses publiques totales des deux pays reflètent aussi la priorité accrue accordée par le Brésil au secteur de l'éducation. En 2011, les dépenses publiques d'éducation s'élevaient au Brésil à 18 % des dépenses publiques totales, soit 2 218 dollars EU par enfant en âge d'être scolarisé dans le primaire. L'Inde a consacré 10 % du budget national à l'éducation, soit 212 dollars EU par enfant en âge d'être scolarisé dans le primaire. Si l'Inde avait diminué les exonérations fiscales, s'était attaquée à l'évasion fiscale et avait diversifié son assiette fiscale, le tableau s'en serait trouvé considérablement modifié.

Limiter les exonérations fiscales

Alors même que le groupe des pays à revenu faible et moyen dépend fortement des recettes de l'impôt sur les sociétés, ces mêmes pays sont nombreux à se priver de recettes considérables en accordant aux entreprises trop d'exonérations fiscales. Dans une grande partie de l'Afrique subsaharienne, elles peuvent représenter l'équivalent de 5 % du PNB (UK House of Commons International Development Committee, 2012). En République-Unie de Tanzanie, par exemple, les exonérations fiscales représentaient l'équivalent de 4 % environ du PNB entre 2005/06 et 2007/08 ; d'après les estimations, si ces impôts avaient été collectés, ils auraient procuré 40 % de ressources supplémentaires pour l'éducation (Uwazi, 2010).

Bien qu'elle engage une grande part de ses dépenses publiques dans l'éducation, l'Éthiopie a l'un des

1. Cette estimation part de l'hypothèse que les deux tiers des recettes générées par l'impôt sur les sociétés proviennent des entreprises multinationales.

ratios impôts/PNB le plus faible de tous les pays en développement, soit juste 12 % du PNB. Cela est largement dû à de généreuses exonérations fiscales qui représentaient environ 4,2 % du PNB en 2008/09 (Abay, 2010). Si l'Éthiopie supprimait ces exonérations et affectait 10 % des recettes ainsi dégagées à l'éducation de base, ce pays qui compte 1,7 million d'enfants non scolarisés disposerait d'un supplément de 133 millions de dollars EU, soit assez pour scolariser environ 1,4 million d'enfants supplémentaires.

Les pays d'Asie du Sud ont certains des ratios impôts/PNB les plus faibles au monde, principalement à cause des importantes exonérations fiscales accordées à de puissants groupes de lobby nationaux, tels que les propriétaires terriens. Au Pakistan, le ratio impôts/PNB de 10 % peut s'expliquer en partie par l'influence politique du lobby agricole dans les négociations sur les taux d'imposition. Alors que le secteur agricole représente 22,5 % du PNB pakistanais, sa part dans les recettes fiscales n'est que de 1,2 % (Asad, 2012). Le total des exonérations fiscales représentait l'équivalent de 3 % du PNB (Pasha, 2010).

En Inde, la majorité des recettes fiscales non collectées provient d'exonérations de droits de douane et d'accise, et dans une moindre mesure, de l'impôt sur les sociétés. La perte de recettes due aux exonérations représentait l'équivalent de 5,7 % du PNB en 2012/13 (Bandyopadhyay, 2013) ; si 20 % de ces sommes avaient été consacrés à l'éducation, le secteur aurait reçu 22,5 milliards de dollars EU en 2013, soit un financement supplémentaire de près de 40 % par rapport au budget courant de l'éducation.

Les gouvernements perdent des recettes non seulement lorsqu'ils accordent des exonérations, mais aussi lorsqu'ils vendent des concessions sur leurs ressources naturelles à une valeur inférieure à leur valeur réelle. Selon une analyse, la République démocratique du Congo a subi des pertes s'élevant à 1,36 milliard de dollars EU dans ses transactions avec cinq compagnies minières, sur une période de trois ans entre 2010 et 2012 (Africa Progress Panel, 2013), le même montant qui avait été affecté au secteur de l'éducation sur deux ans entre 2010 et 2011 (Development Finance International et Oxfam, 2013).

Certains gouvernements ont commencé à réexaminer les conditions des accords de concession. Lorsque le Libéria a examiné 105 accords signés entre 2003 et 2006, il a décidé d'en résilier 36 sur-le-champ et de renégocier les conditions de 14 autres (Africa Progress Panel, 2013).

Combattre l'évasion fiscale

Pour de nombreux pays les plus pauvres du monde, l'évasion fiscale aboutit à l'utilisation des ressources pour la création des fortunes personnelles de l'élite minoritaire, au lieu de créer des systèmes éducatifs forts profitant à la majorité de la population.

Des personnes et des entreprises pratiquent une évasion fiscale légale en transférant leurs fonds vers des paradis fiscaux. Selon les estimations du Tax Justice Network, c'est un total compris entre 21 trillions et 32 trillions de dollars EU qui sont dissimulés par de riches individus dans plus de 80 paradis fiscaux. La taxation à 30 % de la plus-value de ces capitaux générerait des recettes de l'ordre de 190 milliards à 280 milliards de dollars EU par an (Tax Justice Network, 2012). Si 20 % de ces recettes étaient affectées à l'éducation, cela renforcerait le financement du secteur d'un montant compris entre 38 milliards et 56 milliards de dollars EU. L'évasion fiscale des personnes est une autre raison majeure expliquant le faible montant des dépenses d'éducation au Pakistan. Le Pakistan Federal Board of Revenue estime que seulement 0,57 % de Pakistanais – 768 000 personnes physiques – ont acquitté l'impôt sur le revenu en 2012 (Economist, 2012).

Si l'on mettait fin aux pratiques fiscales illégales en Afrique, l'éducation pourrait bénéficier de 13 milliards de dollars EU supplémentaires chaque année

Les pratiques d'évasion fiscale des entreprises multinationales posent en outre de graves soucis. Certaines entreprises transfèrent leurs profits vers des pays où les taux d'imposition sont faibles, voire nuls. Bien que ces paradis fiscaux soit un moyen légal pour les entreprises d'échapper à l'impôt, des fuites illégales de capitaux ont également lieu, liées à la corruption et à des pratiques illégales de manipulation des prix dans certaines entreprises multinationales. En 2010, les pays en développement ont perdu selon les estimations 859 milliards de dollars EU à cause de pratiques illégales (Kar et Freitas, 2012), ce qui a représenté 64 fois le montant reçu par les pays en aide sectorielle à l'éducation en 2011. On estime qu'entre 2008 et 2010, les gouvernements africains eux-mêmes ont perdu 38 milliards de dollars EU par an du fait de ces pratiques. Un montant supplémentaire de 25 milliards de dollars EU s'évanouirait chaque année du fait d'autres pratiques fiscales liées à la corruption et aux activités criminelles (Africa Progress Panel, 2013). Si l'on mettait fin à ces pratiques illégales et si 20 % des recettes publiques ainsi prélevées étaient consacrés à l'éducation, le secteur recevrait 13 milliards de dollars EU en ressources supplémentaires chaque année.

Autre exemple frappant de l'ampleur des pertes en cause, les pratiques fiscales de SABMiller, une entreprise multinationale de boissons qui selon



les estimations a privé les gouvernements du Ghana, d'Inde, du Mozambique, d'Afrique du Sud, de République-Unie de Tanzanie et de Zambie de recettes fiscales s'élevant à 30 millions de dollars EU (ActionAid, 2012).

Certains gouvernements ont commencé à remettre en question le statu quo. En Afrique, 21 pays se sont accordés sur un cadre légal pour poursuivre les évadés fiscaux au-delà des frontières (Crotty, 2013). Estimant que Vodafone India devait une somme de 2,5 milliards de dollars EU en impôts (soit l'équivalent d'environ 4,5 % du budget national de l'éducation en 2011), le gouvernement indien a récemment rendu public un avis de recouvrement très médiatisé à l'encontre de Vodafone et d'autres entreprises multinationales, notamment de Shell et de Nokia (Development Finance International et Oxfam, 2013 ; Heikkila, 2013).

Les gouvernements pourraient dégager des recettes supplémentaires en renforçant la fiscalité des sociétés

Diversifier l'assiette de l'impôt

Les gouvernements pourraient lever des recettes supplémentaires considérables en renforçant la fiscalité des entreprises, surtout dans l'industrie d'extraction des ressources naturelles (UNESCO, 2012). En même temps, ils doivent aussi se garder de dépendre d'une source unique de revenus et anticiper l'incertitude dans leurs plans. On a estimé qu'une hausse de 1 % de la part des rentes des ressources naturelles dans les recettes publiques réduisait la capacité budgétaire d'un pays de 1,4 % parce qu'il était moins incité à lever l'impôt sur d'autres sources (Besley et Persson, 2013).

Ces dernières années, l'Afrique subsaharienne a été fortement dépendante de ses ressources naturelles qui représentaient 46 % des recettes fiscales de la région en 2008 (Bhushan et Samy, 2012). Peu de progrès ont été accomplis en matière d'élargissement de l'assiette fiscale au-delà de ces ressources (AfDB *et al.*, 2010 ; DiJohn, 2010). Lorsque l'extraction pétrolière a débuté au Tchad en 2003, les recettes fiscales provenant du pétrole ont flambé, tandis que les autres recettes fiscales sont tombées de 6,6 % à 5,2 % du PNB entre 2003 et 2010 (AfDB *et al.*, 2012). Dans le même temps, les dépenses d'éducation qui représentaient 3 % du PNB en 2011, n'ont pas évolué depuis 1999.

Dans certains pays, la fiscalité tend à pénaliser les plus démunis. En Inde, les impôts directs tels que l'impôt sur le revenu des personnes physiques représentent 5,5 % du PNB tandis que les impôts indirects comme la taxe à la valeur ajoutée – des impôts régressifs faisant peser un poids plus lourd sur les pauvres que sur les riches – représentent 9,3 % (Hui, 2012). De surcroît, seulement 3,3 % du PNB ont été transformés en dépenses d'éducation en 2010.

À l'inverse, l'Équateur a engagé des mesures pour élargir son assiette fiscale et réduire sa dépendance par rapport aux rentes des ressources naturelles : les recettes autres que pétrolières en part des recettes publiques sont passées de 70 % en 2001-2005 à 74 % en 2006-2010 (Ghosh, 2012). Le Viet Nam qui a l'un des plus forts ratios impôts/PNB d'Asie de l'Est et Pacifique, a aussi élargi son assiette fiscale. Les impôts directs par exemple représentent 8,2 % du PNB, une part qui a surtout augmenté du fait de l'engagement du gouvernement en faveur de la taxation des revenus des entreprises du secteur pétrolier et des entreprises étrangères (McKinley et Kyrili, 2009).

Le secteur informel est une autre source potentielle de recettes fiscales. Selon certaines estimations, il représente 55 % du PNB en Afrique subsaharienne et le déficit de recettes dû à sa non-taxation équivaut à 35 % au moins des recettes fiscales locales (Ncube, 2013 ; OCDE, 2012b). Étant donné que la majorité des plus démunis travaillent dans le secteur informel, les gouvernements doivent veiller à ce que la fiscalité ne soit pas régressive dans ce secteur, bien qu'il englobe aussi des petites et moyennes entreprises prospères qui ne versent souvent qu'un impôt modique, voire nul. Certains gouvernements sont en train d'introduire des mesures destinées à les immatriculer.

L'administration fiscale du Mozambique a introduit en 2009 un régime fiscal simplifié pour les petites entreprises et les micro-entreprises, enregistrant 40 000 nouveaux contribuables en un an (OCDE, 2012b). En République-Unie de Tanzanie, le gouvernement a instauré un système d'immatriculation des petites et moyennes entreprises ; 41 % de nouvelles sociétés étaient déjà intégrées dans ce système en 2009 (Joshi *et al.*, 2012). En 2004, l'administration fiscale du Malawi a encouragé la mise en conformité fiscale en fournissant aux entreprises conformes un certificat annuel documentant leur statut fiscal, document que les banques ont commencé à utiliser dans les transactions de prêts (OCDE, 2008). Ces mesures sont aptes à générer des recettes substantielles qui pourraient servir en partie à financer l'éducation.

Une assistance externe est indispensable au renforcement des systèmes fiscaux

Bien que la volonté politique au niveau national doive être la principale force au cœur de la réforme de la fiscalité et de l'accroissement des fonds affectés

à l'éducation, les donateurs peuvent jouer un rôle complémentaire important. Entre 2002 et 2011, seulement 1 % de l'aide totale visait la gestion financière publique et moins de 0,1 % de l'aide totale servait à appuyer les programmes de fiscalité. Cependant, selon une estimation, chaque dollar EU d'aide utilisé pour renforcer les régimes fiscaux pourrait générer jusqu'à 350 dollars EU en recettes fiscales (OCDE-CAD, 2013 ; African Tax Administration Forum et OCDE, 2013).

Il est nécessaire de poser les bases d'une stratégie de développement fiscal à long terme. Les économies européennes ont mis un siècle pour faire passer leurs recettes fiscales de 12 % à 46 % du PNB avec l'élaboration de nouvelles taxes (Besley et Persson, 2013) et on voit les signes d'une évolution similaire dans les pays les plus pauvres. L'administration fiscale du Rwanda qui reçoit de longue date l'appui du UK Department for International Development (DFID), a augmenté la part des recettes fiscales par rapport au PNB de 10 % en 1998 à 13 % en 2011 (FMI, 2012). Le complément de ressources ainsi mobilisé par une meilleure collecte de l'impôt équivaut à la valeur totale du programme d'appui du DFID, toutes les 3 semaines (Rwanda Revenue Authority, 2012). Cela a contribué à une augmentation des dépenses par enfant scolarisé dans le primaire qui sont passées de 72 dollars EU en 1999 à 81 dollars EU en 2011. De la même manière, l'administration fiscale norvégienne aide son homologue du Mozambique à pratiquer un audit des compagnies pétrolières internationales et l'Agence allemande pour la coopération internationale a aidé l'administration fiscale du Ghana, par exemple, à renforcer ses capacités et à faire adopter une législation sur les prix de transfert (Fontana et Hansen-Shino, 2012).

Le problème que rencontrent les gouvernements en matière d'augmentation des recettes fiscales est lié en partie au manque de transparence des entreprises. Pour y remédier, l'appui de partenaires internationaux peut s'avérer précieux. En juin 2013, la France, le Royaume-Uni et les États-Unis ont déclaré leur intention d'appliquer l'initiative sur la transparence des industries d'extraction (Extractive Industries Transparency Industry), la norme mondiale relative à la transparence des recettes des ressources naturelles, aux termes de laquelle 23 pays sont classés comme étant conformes et 16 pays ont été admis comme candidats. Au sommet du G8 de 2013, des partenariats ont été annoncés avec neuf pays pour les aider à appuyer la gouvernance industrielle et à accroître leur capacité de recouvrement de l'impôt (G8, 2013).

De la même manière, bien qu'un renforcement institutionnel soit nécessaire dans les pays les plus pauvres pour empêcher l'évasion fiscale, ce problème ne peut pas être réglé sans l'appui de la communauté internationale.

L'Africa Progress Panel a appelé à l'instauration d'un régime de transparence fiscale multilatéral plus fort pour combattre les aspects moralement contestables de l'évasion fiscale (Africa Progress Panel, 2013). En outre, les gouvernements des pays à revenu élevé peuvent exercer une pression sur les entreprises immatriculées dans leur pays. Par exemple, ils peuvent exiger qu'elles publient la liste complète de leurs filiales et les recettes, les bénéfices et les taxes/impôts acquittés dans toutes les juridictions.

Les États-Unis ont mis en place des conditions de transparence fiscale pour 1 100 compagnies pétrolières, gazières et minières en 2010. L'amendement Cardin-Lugar à la loi Dodd-Frank, entré en vigueur en septembre 2013, exige que les entreprises cotées en bourse et leurs filiales rendent publiques leurs informations sur les bénéfices cumulés et les impôts acquittés (Jackson, 2013). Si l'Union européenne, conformément aux attentes, exige aussi que les compagnies pétrolières, gazières, minières et forestières déclarent les paiements effectués aux gouvernements, cette législation couvrira jusqu'à 90 % de toutes les industries d'extraction internationales du monde (Publish What You Pay, 2013).

67 pays à revenu faible et moyen pourraient accroître les ressources de l'éducation de 153 milliards de dollars EU en 2015 par des réformes fiscales

Estimer le potentiel d'accroissement des ressources nationales pour l'éducation

L'augmentation des recettes fiscales et l'affectation d'une part adéquate à l'éducation seraient aptes à accroître en peu de temps et de manière considérable les ressources du secteur. L'équipe du *Rapport de suivi mondial sur l'EPT* estime que 67 pays à revenu faible et moyen pourraient augmenter en 2015 leurs ressources pour l'éducation de 153 milliards de dollars EU, soit 72 %, en engageant des réformes pour relever le ratio impôts/PNB et les dépenses publiques d'éducation (tableau 2.2).

Ces ressources nationales supplémentaires permettraient de combler à hauteur de 56 % le déficit de financement annuel moyen de 26 milliards de dollars EU pour l'éducation de base de 46 pays à revenu faible et moyen inférieur, soit 54 % du déficit de 38 milliards de dollars EU pour l'éducation de base et le premier cycle de l'enseignement secondaire[2].

2. Ceci, en supposant que 50 % des fonds soient affectés à l'éducation de base et 20 % au premier cycle de l'enseignement secondaire.

Tableau 2.2 : Les pays peuvent trouver d'autres ressources nationales pour financer l'éducation

		Situation actuelle (2011)			Situation potentielle (2015)			Coût unitaire (2015)	
		Éducation en part du PNB	Éducation en part des dépenses publiques totales	Ratio impôts/PNB	Éducation en part du PNB	Ratio impôts/ PNB en 2015	Financement supplémentaire potentiel total en 2015	Dépenses par enfant scolarisé dans le primaire (stagnantes)	Dépenses par enfant scolarisé dans le primaire (mobilisation fiscale et priorité à l'éducation)
		%	%	%	%	%	millions $ EU	$ EU	$ EU
Taux impôts/ PNB actuel inférieur à 10 %	Afghanistan	3,5	16,7	9,2	5,6	14,2	500	67	161
	Bangladesh	2,2	14,1	8,6	4,2	13,6	3 198	101	216
	Bhoutan	4,7	11,5	9,9	7,9	14,9	94	255	924
	République centrafricaine	1,2	12,0	7,8	3,6	12,8	66	44	95
	Érythrée	2,1	7,5	8,4	6,7	13,4	201	57	191
	Guinée-Bissau	2,6	12,6	8,5	5,1	13,5	28	48	101
	Madagascar	2,8	20,1	9,5	3,8	14,5	119	62	85
	Myanmar	0,8	18,1	3,9	2,3	8,9	1 000	389	513
	Sierra Leone	3,6	13,7	9,4	5,6	14,4	117	60	118
	Yémen	5,2	16,0	6,2	7,4	11,2	998	251	362
Ratio impôts/ PNB actuel ≥ 10 % - < 12,5 %	Cambodge	2,6	12,1	10,4	4,9	14,4	438	82	232
	Éthiopie	4,7	25,4	11,5	5,5	15,5	435	106	125
	Gambie	3,9	19,7	12,1	4,8	16,1	10	106	123
	Guatemala	2,8	18,5	10,9	3,8	14,9	605	365	500
	Haïti	3,6	10,6	11,8	6,9	15,8	336	65	213
	Indonésie	3,0	15,2	10,9	4,7	14,9	19 506	526	1 049
	Pakistan	2,4	9,9	10,2	5,2	14,2	7 241	62	262
Ratio impôts/ PNB actuel ≥ 12,5 % - < 15 %	Burkina Faso	4,0	18,0	13,1	5,1	16,1	157	125	154
	Burundi	6,1	24,1	14,3	6,7	17,3	19	86	94
	Cameroun	3,2	16,3	12,8	4,6	15,8	461	115	241
	Égypte	3,8	11,9	14,0	7,1	17,0	9 592	520	948
	Ghana	8,2	24,4	13,6	8,8	16,6	317	365	567
	Mali	4,8	18,2	13,9	5,9	16,9	139	81	124
	Mauritanie	3,9	14,7	13,5	5,8	16,5	114	187	292
	Népal	4,7	20,2	13,1	5,3	16,1	144	160	185
	Niger	4,5	21,7	13,8	5,1	16,8	50	92	100
	Paraguay	4,1	10,6	13,7	6,8	16,7	968	384	1 037
	Philippines	2,7	15,0	13,2	4,2	16,2	5 361	442	679
	Rwanda	4,8	17,2	12,8	6,0	15,8	116	78	137
	Sri Lanka	2,0	12,9	13,3	3,9	16,3	1 509	292	970
	Tadjikistan	3,9	13,8	12,7	6,1	15,7	219	262	424
	Ouganda	3,3	15,1	12,5	4,9	15,5	387	51	77
	République-Unie de Tanzanie	6,2	18,3	14,9	7,2	17,9	383	84	109
Ratio impôts/ PNB actuel ≥ 15 % - < 20 %	Arménie	3,2	11,7	16,6	5,8	18,6	269	1 232	2 266
	Bénin	5,3	27,8	16,5	5,7	18,5	37	169	182
	Côte d'Ivoire	4,6	24,6	17,6	5,0	19,6	137	285	322
	Guinée	3,1	19,0	15,9	3,7	17,9	44	66	107
	Honduras	6,5	29,9	16,0	6,9	18,0	82	484	776
	Inde	3,3	10,5	15,9	6,4	17,9	70 529	157	558
	Kenya	6,7	17,2	19,5	7,9	21,5	710	181	238
	Kirgizistan	5,8	18,6	19,5	6,7	21,5	76	662	751
	RDP lao	3,3	13,2	15,5	5,2	17,5	229	161	377
	Mozambique	6,4	17,0	17,7	7,9	19,7	274	103	137
	Nicaragua	4,7	26,4	18,3	5,1	20,3	50	526	639
	Sénégal	5,6	24,0	19,4	6,0	21,4	66	188	249
	Togo	4,6	14,3	15,8	6,6	17,8	94	80	128
	Zambie	1,3	13,1	15,0	3,5	17,0	622	155	271
	Zimbabwe	2,5	8,3	16,2	6,8	18,2	588	86	221
Ratio impôts/ PNB actuel supérieur à 20 %	Angola	3,5	8,5	41,9	8,2	43,7	6 819	588	1 534
	Belize	6,6	18,7	23,0	7,3	24,8	13	701	1 215
	Tchad	2,9	11,8	22,5	5,0	24,3	317	94	171
	R. D. Congo	2,5	8,9	23,6	6,5	25,4	885	18	59
	Géorgie	2,7	7,7	23,7	6,6	25,5	734	580	2 082
	Guyana	3,6	13,5	21,3	5,9	23,1	83	544	1 415
	Lesotho	13,0	23,7	60,1	13,3	61,9	11	340	492
	Libéria	3,3	12,1	21,3	6,1	23,1	69	60	111
	Malawi	5,4	14,7	21,6	7,7	23,4	106	30	58
	Mongolie	5,5	11,9	28,0	8,9	29,8	539	953	2 391
	Maroc	5,4	25,7	24,4	5,7	26,2	431	1 428	1 490
	Namibie	8,3	22,4	24,4	8,7	26,2	50	1 093	1 406
	Nigéria	1,5	6,0	25,3	5,6	27,1	13 090	87	330
	Papouasie-Nouvelle-Guinée	3,4	11,2	26,1	5,9	27,9	633	217	590
	République de Moldova	8,6	22,0	21,0	8,9	22,8	32	991	2 691
	Îles Salomon	7,3	34,0	28,1	7,6	29,9	4	838	1 208
	Swaziland	8,2	21,0	25,0	8,6	26,8	14	809	863
	Ouzbékistan	6,4	20,5	24,0	6,8	25,8	234	1 170	1 228
	Viet Nam	6,6	19,8	23,5	7,0	25,3	750	446	732
	Total pour les 67 pays	**3,4**	**13,1**	**15,7**	**5,8**	**18,4**	**153 451**	**209**	**466**

Notes : les pays ont été classés en cinq groupes en fonction de leur ratio impôts/PNB initial. À une extrémité, des projections ont été réalisées sur les pays où le ratio était déjà au moins égal à 20 %, pour une augmentation de leur effort de 0,44 point de pourcentage par an et l'affectation de 20 % de leur budget à l'éducation, si ce n'est pas déjà le cas. À l'autre extrémité, des projections ont été faites sur les pays ayant un ratio impôts/PNB inférieur à 10 %, en augmentant le ratio de 1,25 point de pourcentage par an et en affectant 20 % du budget à l'éducation si ce n'est pas déjà le cas.

Les calculs prennent en compte cinq différents taux de croissance possibles pour le ratio impôts/PNB d'un pays, en fonction du point de départ. Les pays partant d'un ratio impôts/PNB de (a) < 10 % devraient prévoir d'accroître ce ratio de 1,25 point de pourcentage par an, (b) ≥ 10 % à < 12,5 % devraient prévoir d'accroître ce ratio de 1 point de pourcentage par an, (c) ≥ 12,5 % à < 15 % devraient prévoir d'accroître ce ratio de 0,75 point de pourcentage par an, (d) ≥ 15 % à < 20 % devraient prévoir d'accroître ce ratio de 0,5 point de pourcentage par an et (e) ≥ 20 % devraient prévoir d'accroître ce ratio de 0,44 point de pourcentage par an.

Sources : calculs de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* (2013/4), fondés sur la base de données ISU ; Development Finance International et Oxfam (2013) ; FMI (2012, 2013).

Dans l'ensemble, les réformes nécessaires permettront de plus que doubler les ressources disponibles pour l'éducation dans 13 pays, un accroissement particulièrement important pour les pays qui dépensent actuellement très peu pour l'éducation par enfant d'âge scolaire, en permettant d'améliorer la qualité de l'éducation. Dans les 67 pays, les dépenses par enfant en âge d'être scolarisé dans le primaire passeraient de 209 dollars EU à 466 dollars EU en 2015. Dans les pays à faible revenu, le montant dépensé par enfant en âge d'être scolarisé dans le primaire passerait de 102 dollars EU à 158 dollars EU. Par exemple, le Bangladesh pourrait affecter 3,2 milliards de dollars EU à l'éducation en 2015, soit une augmentation du montant disponible pour chaque enfant d'âge scolaire passant de 101 dollars EU à 216,3 dollars EU[3].

Le Pakistan où se trouvent 10 % des enfants non scolarisés du monde consacre 3 % de son PNB à sa défense (Banque mondiale, 2013f). Ce taux est supérieur à ce qu'il consacre à l'éducation : 2,4 % du PNB. Si le pays maximisait ses recettes fiscales – surtout en annulant les énormes exonérations qu'il accorde – et consacrait 20 % de son budget à l'éducation, le gouvernement pourrait améliorer de 7,2 milliards de dollars EU son budget d'éducation en 2015, faisant passer les dépenses par enfant d'âge scolaire de 62 dollars EU à 262,4 dollars EU[4].

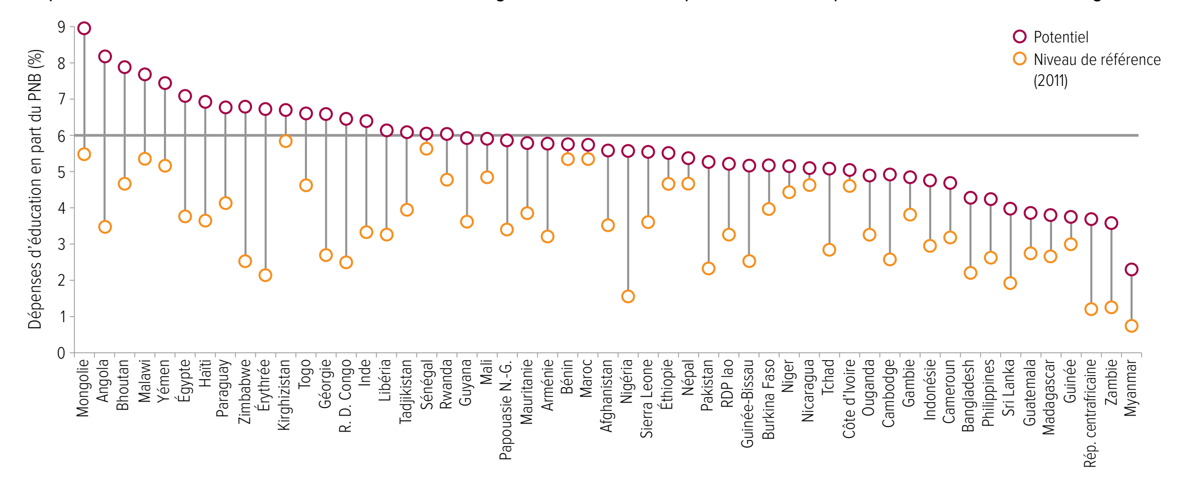
La République centrafricaine pourrait lever 66 millions de dollars EU supplémentaires en 2015 si elle augmentait son ratio impôts/PNB actuel de 8 % à 13 % et, dans le même temps, faisait passer le secteur de l'éducation, dans les dépenses publiques, de son niveau actuel de 12 % à 20 %. Les dépenses par enfant en âge d'être scolarisé dans le primaire pourraient plus que doubler, passant de 44 dollars EU à 95 dollars EU. Ces augmentations peuvent sembler importantes mais elles ne sont pas sans précédent. En adoptant des politiques de mobilisation fiscale efficaces, l'Équateur a par exemple triplé ses dépenses d'éducation les faisant passer de 225 millions de dollars EU en 2003-2006 à 941 millions de dollars EU en 2007-2010 (Ghosh, 2012).

Selon les calculs effectués par l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*, les pays peuvent consacrer 6 % du PNB à l'éducation, puisque sur les 67 pays analysés, 14 ont déjà atteint cet objectif. Sur les 53 pays qui n'ont pas atteint l'objectif, 19 pourraient y parvenir en élargissant et en diversifiant leur assiette fiscale et en accordant la priorité aux dépenses d'éducation d'ici à 2015 (figure 2.5). De tels efforts assureraient une bonne progression vers l'objectif que tous les enfants soient scolarisés et apprennent d'ici à 2015 et offriraient la base de financement d'objectifs plus ambitieux pour l'après-2015.

Les réformes fiscales pourraient dégager entre 209 dollars EU et 466 dollars EU par enfant en âge d'être scolarisé dans le primaire en 2015

Figure 2.5 : Un renforcement modeste de l'effort fiscal et la priorité aux dépenses d'éducation pourraient déboucher sur un accroissement significatif des ressources

Dépenses d'éducation en % du PNB en 2015 en cas d'augmentation du ratio impôts/PNB et de la part de l'éducation dans le budget



Sources : calculs de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* (2013/4), fondés sur la base de données ISU ; Development Finance International et Oxfam (2013) ; FMI (2012, 2013).

3. Aux niveaux actuels de priorité de l'éducation et de l'effort fiscal, et avec les futurs niveaux de PNB et de dépenses publiques tels que projetés par le FMI, le Bangladesh dépenserait pour l'éducation 3,9 milliards de dollars EU en 2015. S'il faisait passer la part de l'éducation dans son budget de 14 % à 20 % en 2015, le secteur disposerait de 1,6 milliard de dollars EU. Si, de surcroît, il augmentait la part de l'impôt au PNB de 1,25 % par an, ce ratio s'élèverait de 8,6 % en 2011 pour atteindre 13,6 % en 2015, générant au total 3,2 milliards de dollars EU, disponibles pour l'éducation.

4. Les dépenses d'éducation en part du budget public se sont élevées à 10 % en 2011. Si la part atteignait 20 %, et si l'impôt en part du PNB passait de son niveau actuel d'environ 10 % à 14 %, le gouvernement lèverait 7,2 milliards de dollars EU pour l'éducation.

Cibler les populations marginalisées par le biais des dépenses d'éducation

Pour réaliser l'EPT, il est nécessaire non seulement d'accroître les ressources nationales pour l'éducation mais aussi de veiller à ce qu'elles soient utilisées de façon à améliorer les opportunités des plus marginalisés en matière d'éducation. Les enfants et les jeunes qui sont les plus difficiles à toucher – ceux qui sont pauvres, vivent dans des zones isolées, appartiennent à des minorités ethniques et linguistiques ou sont handicapés – sont souvent les derniers à bénéficier des dépenses d'éducation ; des efforts particuliers doivent donc être entrepris pour que ces ressources leur parviennent. En outre, le coût de l'enseignement à ces élèves a toutes les chances d'être bien supérieur au coût moyen par élève, à cause des frais consacrés à contrer les désavantages auxquels ils sont confrontés. Cela nécessite une redistribution des ressources nationales en direction de ceux qui en ont le plus besoin.

Dans les pays d'Afrique subsaharienne à faible revenu, les 10 % les plus instruits bénéficient de 43 % des dépenses publiques d'éducation

Le plus souvent, cependant, les ressources avantagent les plus privilégiés. Dans les pays d'Afrique subsaharienne à faible revenu, 43 % des dépenses publiques d'éducation bénéficient aux 10 % les plus instruits ; dans les pays à revenu moyen, les 10 % supérieurs reçoivent 25 % des dépenses publiques d'éducation (Majgaard et Mingat, 2012). Au Malawi où le niveau des dépenses publiques par élève scolarisé dans l'enseignement primaire est l'un des plus faibles au monde, 73 % des ressources publiques affectées au secteur de l'éducation profitent aux 10 % les plus instruits (Banque mondiale, 2010).

De la même manière, les dépenses publiques d'éducation favorisent souvent les zones urbaines, même lorsque la majorité de la population d'âge scolaire réside dans les zones rurales – où se trouvent aussi en général les ménages les plus pauvres. En République-Unie de Tanzanie, par exemple, près des trois quarts de la population résident dans les zones rurales ; il n'y avait néanmoins que 47 % des ressources publiques d'éducation qui étaient allouées à ces zones en 2009 (U. R. Tanzania Ministry of Éducation and Vocational Training, 2011).

Reconnaissant la nécessité de cibler les plus défavorisés, de nombreux pays d'Amérique latine ont instauré des systèmes de protection sociale avec des transferts monétaires aux ménages pauvres, conditionnés à l'assiduité scolaire de leurs enfants (UNESCO, 2010). Leur succès a conduit à la création de programmes similaires dans d'autres pays, notamment au Malawi et aux Philippines. Le programme du Malawi, Social Cash Transfer Scheme, distribue 14 dollars EU par mois à plus de 26 000 ménages pour lutter contre la pauvreté et la faim et aider les familles à envoyer leurs enfants à l'école (N.U., 2013). Aux Philippines, Pantawid Pamilya, un programme de transferts monétaires conditionnels, touche 7,5 millions d'enfants dans tout le pays, le but étant qu'ils restent à l'école et soient en bonne santé (Banque mondiale, 2012a).

Bien que de nombreux programmes de protection sociale s'attaquent aux contraintes qui pèsent sur les ménages pauvres pour scolariser leurs enfants, ils n'incluent généralement pas de stratégies d'amélioration de la qualité de l'éducation, une fois les enfants inscrits. En outre, ils ne représentent souvent qu'une infime partie du budget de l'éducation. Un ciblage plus efficace des dépenses d'éducation est donc vital pour améliorer les chances des plus défavorisés en matière d'éducation. Par exemple, un programme de transferts monétaires pour les enfants orphelins et vulnérables du Kenya coûte l'équivalent de 0,12 % du PNB (Bryant, 2009). À l'inverse, le gouvernement a consacré 6,7 % du PNB à l'éducation en 2010.

Pour canaliser les dépenses d'éducation vers les plus marginalisés, de nombreux gouvernements ont introduit des formules de financement pour affecter davantage de ressources à des zones ou à des groupes d'écoles du pays qui ont besoin d'un appui renforcé pour résoudre les problèmes de privation d'éducation et d'inégalités dans l'éducation. Malgré les résultats positifs de ces efforts, ils n'ont pas toujours amélioré l'apprentissage au point d'atteindre le niveau souhaité, en raison dans certains cas d'une redistribution trop limitée et dans d'autres cas de programmes insuffisamment focalisés sur l'amélioration de la qualité éducative. De surcroît, certains programmes ont été freinés par des problèmes administratifs et par la faible capacité des échelons inférieurs du gouvernement appelés à appliquer les réformes.

Comment les pays redistribuent-ils les dépenses d'éducation pour combattre les inégalités ?

Les pays adoptent différents modes de redistribution des ressources en faveur des zones et des écoles défavorisées, en fonction de leur capacité à identifier et à cibler celles qui en ont le plus besoin. L'Inde a cherché à redistribuer les ressources vers les États les plus pauvres où les résultats de l'enseignement laissaient à désirer. Dans le cadre du programme Sarva Shiksha Abhiyan (Éducation pour tous), des districts ont été identifiés en 2006 pour recevoir un complément de financement, à partir de critères de population non scolarisée, de non-parité entre les

sexes, d'état des infrastructures et de populations minoritaires (Jhingran et Sankar, 2009).

Le Sri Lanka, qui manque d'informations suffisamment désagrégées sur la pauvreté, a choisi de procéder autrement pour cibler les écoles défavorisées : dans son système Education Quality Input, il distribue les dépenses autres que les salaires en favorisant les écoles plus petites. Celles-ci ont des frais fixes de fonctionnement plus élevés et sont situées dans des zones rurales, là où la pauvreté tend à être la plus répandue, ce qui rend difficile la mobilisation de leurs propres ressources. Les écoles accueillant moins de 100 élèves reçoivent environ 53 % de leur financement par ce programme, comparé à 9 % pour les écoles ayant plus de 2 000 élèves et qui tendent à se trouver dans des zones urbaines plus riches (Arunatilake et Jayawardena, 2013).

En Afrique du Sud, les réformes portant sur la redistribution visaient à abandonner l'héritage du système scolaire en vigueur sous l'apartheid. En 2007, les Normes nationales de financement scolaire ont été mises en œuvre et une politique de gratuité des frais de scolarité a été introduite. Les zones desservies ont été classées en fonction du revenu, du niveau de chômage et d'éducation, et regroupées en quintiles. Les écoles du quintile inférieur ont été désignées écoles gratuites. La politique a été élargie aux trois quintiles inférieurs en 2011. Les écoles de ces trois quintiles sont éligibles à une dotation couvrant les dépenses autres que les salaires, pour compenser leur perte de recettes liées aux frais de scolarité. En 2009, les écoles du quintile le plus pauvre ont reçu une dotation par élève six fois supérieure à la dotation que reçoivent les écoles du quintile le plus riche (Sayed et Motala, 2012).

En Indonésie, il s'est avéré que la dotation par élève financée en central et versée aux écoles, programme d'assistance opérationnelle des écoles, défavorisait les écoles dont les coûts étaient élevés en raison de leur situation ou des caractéristiques de la population qu'elles desservaient. Pour y remédier, la moitié environ des gouvernements de district a reçu des bourses locales supplémentaires. La majorité des fonds scolaires, à l'exception des salaires, provient toujours de dotations centrales, 15 % étant des dotations locales. Dans quelques cas pilotes, les districts ont tenté de favoriser les écoles qui avaient potentiellement besoin de davantage d'appui et on voit des signes que ces écoles ont utilisé les fonds supplémentaires du district pour apporter plus de soutien aux élèves, ainsi que pour les matériels d'enseignement et d'apprentissage (Banque mondiale, 2013e).

Au Brésil, la redistribution des fonds vers les zones les plus pauvres et marginalisées du pays a contribué à améliorer l'assiduité scolaire, les taux d'encadrement et les résultats d'apprentissage (encadré 2.1).

Quels enseignements tirer de ces politiques de redistribution ?

Les politiques de redistribution sont essentielles pour obtenir une plus grande équité dans les résultats, mais souvent elles ont été trop timides. L'expérience

Le Sri Lanka joue sur les dépenses autres que les salaires pour aider les petites écoles des zones rurales

Encadré 2.1 : Au Brésil, les réformes réduisent les inégalités régionales en matière d'éducation

Plus d'équité dans l'utilisation des dépenses nationales a été au cœur des réformes au Brésil, le but étant de réduire les fortes inégalités existant entre les États en matière d'éducation. Dans les États du nord, plus pauvres, le niveau des revenus est inférieur à la moitié de celui des États du sud plus riches et, par conséquent, les recettes fiscales et les dépenses par élève sont plus faibles.

Au milieu des années 90, le gouvernement a instauré le fonds pour la gestion et le développement de l'enseignement primaire et pour l'amélioration du statut des enseignants (FUNDEF), qui garantissait un niveau minimum de dépenses par élève, complétant les dépenses de l'État par des dotations fédérales. Les écoles rurales étaient généralement favorisées par rapport aux écoles urbaines, et les groupes autochtones fortement marginalisés bénéficiaient d'une pondération plus forte. Sur les fonds distribués, 60 % étaient réservés aux salaires des enseignants et 40 % aux écoles. La composante salaire a permis aux enseignants des États du Nord, plus pauvres, de renforcer leurs qualifications, de telle sorte qu'en 2002 presque tous les enseignants avaient reçu la formation minimale requise ; cela a assuré en outre un afflux d'enseignants pleinement qualifiés dans ces zones et permis d'accroître d'un cinquième les effectifs enseignants entre 1997 et 2002.

En 2006, le FUNDEF a été remplacé par le Fonds pour le développement de l'éducation de base et l'appréciation de la profession enseignante (FUNDEB), qui vise aussi à instaurer une dotation minimale par élève. La fréquentation scolaire moyenne des enfants des 20 % de familles les plus pauvres, qui était de quatre ans au milieu des années 90, est passée à huit ans.

Le FUNDEF a produit une amélioration rapide et substantielle dans le nord du Brésil. Entre 1997 et 2002, le taux moyen d'inscription était passé à 61 % dans la région du Nord-Est et à 32 % dans la région du Nord. Les scores des élèves de 4e année en mathématiques se sont améliorés dans les États du Nord depuis 2001, bien qu'ils restent à la traîne de ceux des autres régions – ce qui laisse présager qu'il sera nécessaire de poursuivre les réformes et de les renforcer.

Sources : Bruns *et al.* (2012) ; OCDE (2011) ; UNESCO (2010).

tirée de ces initiatives offre quelques enseignements importants sur les moyens de renforcer leur conception et d'améliorer ainsi l'apprentissage des enfants marginalisés.

L'une des critiques les plus farouches à l'égard de ces initiatives est que même ces dotations accrues par élève ne parviennent pas à une égalisation adéquate des dépenses. Au Brésil, par exemple, on estime à 971 dollars EU par élève le montant nécessaire pour parvenir à un niveau minimum de qualité de la 1re à la 4e année, mais en 2009 le gouvernement a affecté 611 dollars EU par élève dans la région du Nord-Est, à peu près la moitié de ce qu'il a affecté à la région plus riche du Sud-Est (PREAL et Lemann Foundation, 2009). C'est un domaine où il convient de renforcer la réforme pour mieux combler les écarts dans les résultats d'apprentissage entre les régions.

Au Kenya, le système de dotation par élève désavantage les zones arides et semi-arides où vivent 46 % de la population non scolarisée

En Inde, malgré les ressources accrues de Sarva Shiksha Abhiyan, les dotations n'arrivent toujours pas comme il le faudrait aux États qui en ont le plus besoin. En 2012/13, les dépenses totales par élève du cycle élémentaire, provenant à la fois des fonds centraux et d'État, étaient toujours très inférieures dans les États présentant les indicateurs d'éducation les plus médiocres, que dans les États ayant certains des meilleurs indicateurs d'éducation. Au Kerala, un des États indiens les plus riches, les dépenses d'éducation par élève étaient d'environ 685 dollars EU. De la même manière, en Himachal Pradesh, elles étaient de 542 dollars EU. À l'inverse, au Bengale occidental, elles étaient de 127 dollars EU et au Bihar, de 100 dollars EU. L'augmentation des dotations financières n'a pas été suffisante pour se traduire par une amélioration des résultats d'apprentissage, laissant entendre qu'il faut faire encore davantage. Au Bihar, par exemple, où les dépenses ont augmenté de 61 % entre 2010/11 et 2012/13 tout en restant à un faible niveau, seulement 48 % des élèves de la 3e à la 5e année étaient capables de lire un texte de 1re année en 2012 (Accountability Initiative, 2013).

Autre inconvénient des mesures de redistribution, elles sont majoritairement focalisées sur des dépenses autres que les salaires – ne représentant souvent qu'une petite partie des dépenses totales – et les fonds ne peuvent donc pas être utilisés pour mettre en œuvre des réformes touchant aux enseignants, essentielles à l'amélioration de la qualité. Au Sri Lanka, le fonds Education Quality Input ne représentait que 2 % du budget total récurrent de l'éducation (Arunatilake, 2007). Il y a des exceptions : le Brésil, par exemple, a affecté 60 % du fonds FUNDEF aux salaires des enseignants. Les salaires ont connu une hausse globale de 13 % au niveau national, mais dans le nord et le nord-est du pays, la hausse a été de 60 % car tous les enseignants ont pu améliorer leurs qualifications (OCDE, 2011).

Une affectation rigide peut empêcher les écoles de dépenser les fonds dans des domaines pouvant avoir un impact accru sur l'apprentissage. En Inde, par exemple, les bourses Sarva Shiksha Abhiyan sont accordées aux écoles en trois composantes séparées et affectées à la maintenance, au développement et à l'enseignement-apprentissage, ce qui ne correspond pas nécessairement aux besoins d'une école donnée (Accountability Initiative, 2013).

Les pays les plus pauvres peuvent avoir des difficultés à identifier et cibler les groupes qui en ont le plus besoin. Ils sont nombreux à baser les dotations sur les chiffres de scolarisation, au détriment des zones où de grands nombres d'enfants ne sont pas scolarisés. Au Kenya, par exemple, la dotation par élève est distribuée sur la base du nombre d'élèves inscrits, ce qui défavorise les 12 comtés des zones arides et semi-arides où vivent 46 % de la population non scolarisée. Les enfants de ces zones qui fréquentent effectivement l'école sont le plus souvent des apprenants de première génération, issus de milieux familiaux analphabètes et qui ont par conséquent besoin d'un soutien supplémentaire sous la forme de dépenses accrues par élève (Watkins et Alemayehu, 2012).

De même, au Bangladesh près des deux tiers des écoles primaires recevaient en 2010 une dotation de 300 dollars EU environ par école pour aider à financer les plans d'amélioration, mais le montant était identique pour toutes les écoles, quelle que soit leur taille ou leur situation, et la dotation ne ciblait pas des activités visant à améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage (Bangladesh Ministry of Primary and Mass Education, 2011a ; Bernard, 2010).

Au Brésil, pour cibler les populations non scolarisées, le FUNDEB a été complété par le programme Bolsa Familia qui compense la perte de revenu du travail des enfants par un transfert monétaire conditionné à l'assiduité scolaire des enfants (Bruns *et al.*, 2012).

Les efforts de redistribution sont souvent freinés par des problèmes de mise en œuvre. Dans de nombreux pays, les écoles ne reçoivent pas le volume escompté de fonds ou ces fonds ne leur parviennent pas à temps. Au Sri Lanka, moins d'un tiers des écoles avait reçu en 2011 la dotation Education Quality Input alors que l'année

scolaire était déjà à moitié écoulée. L'arrivée tardive des fonds, combinée à une capacité de mise en œuvre limitée, joue surtout en défaveur des écoles plus petites, car ce sont elles qui ont le plus besoin de ces fonds. Pour y remédier, le gouvernement a introduit une mesure de politique autorisant le report par les écoles des fonds inutilisés sur l'exercice suivant (Arunatilake et Jayawardena, 2013).

Les écoles peuvent aussi manquer de capacités pour dépenser les ressources qu'elles reçoivent. En Inde, le Bihar n'a pu utiliser que 38 % de sa dotation Sarva Shiksha Abhiyan en 2011/12, alors que la moyenne nationale s'élevait à 62 % (Accountability Initiative, 2013). Ce faible niveau d'utilisation des dépenses est probablement l'une des raisons expliquant les mauvais résultats d'apprentissage qui persistent dans l'État. Les systèmes de décaissement des pays décentralisés peuvent aussi mettre à mal les capacités des écoles. En Indonésie, les fonds proviennent de huit sources et de quatre budgets différents, ce qui rend difficile pour les écoles de faire des plans (Banque mondiale, 2013e).

En résumé, les mesures de redistribution sont essentielles pour s'assurer que les ressources nationales servent à assurer l'égalité des chances en matière d'éducation, mais elles doivent prendre en compte le coût total de l'offre d'une éducation de qualité aux plus vulnérables. Elles doivent être combinées avec des réformes pour renforcer la capacité des systèmes éducatifs à mettre en œuvre de telles mesures et elles devraient compléter d'autres interventions qui visent à s'assurer que tous les enfants sont scolarisés et apprennent.

Tendances de l'aide à l'éducation

Les dépenses publiques représentent la plus grande contribution à l'éducation, mais l'aide est aussi essentielle pour de nombreux pays parmi les plus pauvres. L'aide à l'éducation de base est néanmoins en déclin, mettant en péril les chances de millions d'enfants d'être scolarisés. Étant donné l'arrêt des progrès accomplis dans la réduction du nombre d'enfants non scolarisés, il est nécessaire de donner un dernier coup de collier pour que tous les enfants soient scolarisés d'ici à 2015. La baisse de l'aide va toutefois rendre cette tâche plus difficile.

Même avant la crise économique, les donateurs n'étaient plus en mesure de tenir la promesse qu'ils avaient faite en 2000 au Forum mondial de l'éducation de Dakar, Sénégal, qu'aucun pays ne devait prendre du retard en matière d'éducation par manque de ressources. En même temps, les donateurs ne doivent pas prétexter l'austérité économique pour ne pas tenir leurs engagements vis-à-vis des plus pauvres du monde. Les pays receveurs ont besoin d'un financement prévisible pour leurs plans nationaux d'éducation. Les donateurs doivent de toute urgence reconsidérer les coupes dans leur aide pour respecter leur engagement vis-à-vis des enfants du monde.

En 2011, l'aide à l'éducation de base a chuté pour la première fois depuis 2002

Déclin de l'aide à l'éducation

Alors que l'aide à l'éducation avait progressé régulièrement depuis 2002, elle est maintenant en déclin après un pic en 2010 : l'aide totale à tous les niveaux d'enseignement a diminué de 7 % (1 milliard de dollars EU) entre 2010 et 2011 (tableau 2.3,

Tableau 2.3 : Total des décaissements d'aide à l'éducation et à l'éducation de base, par région et par groupe de revenu, 2002-2011

	Aide totale à l'éducation			Aide totale à l'éducation de base			
	Millions de dollars EU constants de 2011			Millions de dollars EU constants de 2011			Par habitant
	2002	2010	2011	2002	2010	2011	2011
Monde	**7 799**	**14 419**	**13 413**	**3 133**	**6 174**	**5 819**	**9**
Pays à faible revenu	2 145	3 796	3 461	1 240	2 047	1 858	16
Pays à revenu moyen inférieur	3 012	5 407	5 371	1 290	2 451	2 607	9
Pays à revenu moyen supérieur	1 652	2 800	2 641	302	595	579	3
Pays à revenu élevé	25	36	13	6	9	6	1
Revenu non spécifié	964	2 379	1 926	296	1 072	769	...
États arabes	1 053	1 939	1 922	221	825	845	20
Europe centrale et orientale	305	574	517	90	80	64	6
Asie centrale	130	331	346	43	99	101	18
Asie de l'Est et Pacifique	1 155	2 309	2 060	253	687	552	4
Amérique latine et Caraïbes	560	1 110	948	226	438	381	6
Asie du Sud et de l'Ouest	967	2 267	2 417	597	1 309	1 445	8
Afrique subsaharienne	2 816	3 959	3 647	1 490	1 891	1 757	13
Territoires d'outre-mer	254	523	74	127	243	26	...
Région ou pays non spécifié	559	1 406	1 481	86	602	648	...

Notes : le chiffre fourni pour 2002 est une moyenne pour la période biennale 2002-2003. L'aide par habitant renvoie au montant reçu par un enfant en âge d'être scolarisé dans le primaire, en aide à l'éducation de base en 2011.
Source : annexe, tableau 3 relatif à l'aide.

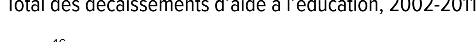
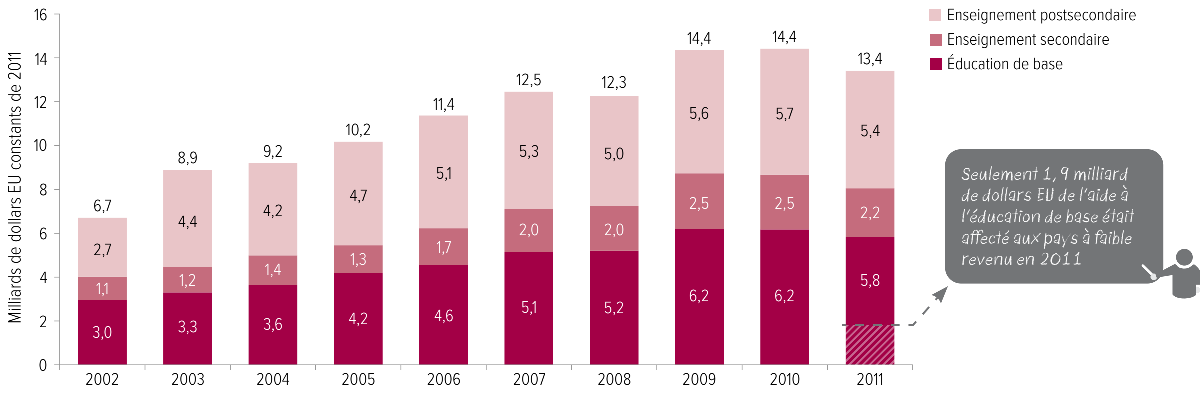


Figure 2.6 : L'aide à l'éducation a chuté de 1 milliard de dollars EU entre 2010 et 2011
Total des décaissements d'aide à l'éducation, 2002-2011



Source : OCDE-CAD (2013).

figure 2.6). L'aide à l'éducation de base a baissé de 6 %, pour la première fois depuis 2002, passant de 6,2 milliards de dollars EU en 2010 à 5,8 milliards de dollars EU en 2011, ce qui obère les chances de réaliser les objectifs de 2015. L'aide totale à l'enseignement secondaire a également décliné de 11 % entre 2010 et 2011, alors que son niveau de départ était déjà faible. Sauf changement, les espoirs d'élargir les objectifs mondiaux au premier cycle de l'enseignement secondaire pour tous après 2015 seront difficiles à satisfaire.

Le manque à gagner résultant de la réduction de l'aide à l'éducation de base en Afrique subsaharienne aurait permis de financer des écoles de qualité et de scolariser plus d'un million d'enfants

Les pays à faible revenu supportent le poids des réductions d'aide

Bien que de nombreux pays à faible revenu accomplissent des efforts louables pour accroître leurs ressources nationales pour l'éducation, il subsiste un déficit de financement qu'il convient de traiter de toute urgence. L'aide est une source cruciale de financement, l'équivalent d'un quart des budgets d'éducation dans neuf pays (UNESCO, 2012). Au cours de la décennie écoulée, les niveaux accrus d'aide à l'éducation ont permis d'améliorer la scolarisation (Birchler et Michaelowa, 2013).

En dépit de ces progrès, les pays à faible revenu qui ne reçoivent environ qu'un tiers de l'aide à l'éducation de base ont assisté à une plus forte diminution de cette aide que les pays à revenu moyen. Elle a chuté de 9 % dans les pays à faible revenu entre 2010 et 2011 – passant de 2,05 milliards de dollars EU à 1,86 milliard de dollars EU. En Afrique subsaharienne, où se trouve plus de la moitié de la population non scolarisée du monde, l'aide à l'éducation de base a décliné de 7 % entre 2010 et 2011, passant de 1,89 milliard de dollars EU à 1,76 milliard de dollars EU. Les 134 millions de dollars EU d'aide à l'éducation de base qui ont manqué à la région auraient suffi à financer une place dans une école de qualité pour plus de 1 million d'enfants.

L'aide à l'éducation de base a décliné entre 2010 et 2011 dans 19 pays à faible revenu, dont 13 qui se trouvent en Afrique subsaharienne (figure 2.7). Au Malawi, par exemple, l'aide à l'éducation de base a été pratiquement divisée de moitié en l'espace d'une année seulement, principalement à cause de l'impasse politique entre la communauté des donateurs et le gouvernement en place à l'époque. Bien que des fluctuations annuelles de l'aide ne soient pas exceptionnelles, ces évolutions rendent l'élaboration de plans difficile pour les pays. Étant donné qu'une part importante des dépenses d'éducation est consacrée aux salaires des enseignants, des réductions soudaines de l'aide peuvent faire que les enseignants ne reçoivent pas leur salaire à temps ou que ceux qui quittent l'enseignement ne sont pas remplacés, ce qui peut nuire gravement à la qualité de l'éducation.

Dans certains pays, l'aide décroît depuis plus d'un an. En République démocratique du Congo, au Mali et en République-Unie de Tanzanie, l'aide à l'éducation de base a chuté dans une mesure considérable en 2010 et en 2011. L'aide a joué un rôle clé dans l'appui aux efforts visant à scolariser davantage d'enfants en République-Unie de Tanzanie, mais elle a chuté de 12 % entre 2009 et 2010, puis encore de 57 % en 2011, dans ce dernier cas principalement à cause des réductions opérées par le Canada et la Banque mondiale. Ces coupes mettent en danger les progrès accomplis et pourraient nuire aux efforts entrepris pour renforcer la qualité de l'éducation.

La diminution de l'aide à l'éducation de base pour les pays à faible revenu a entraîné une diminution des ressources disponibles par enfant, passant de 18 dollars EU en 2010 à 16 dollars EU en 2011. La République-Unie de Tanzanie a reçu 7 dollars EU par enfant en 2011 – soit 13 dollars EU de moins qu'en 2009.

Les enfants non scolarisés ont besoin du soutien de l'aide, quel que soit l'endroit où ils vivent

Sur les 10 pays comptant le plus d'enfants non scolarisés, 6 sont situés dans des pays à revenu moyen inférieur. Parmi eux, deux seulement figuraient parmi les dix premiers bénéficiaires de l'aide à l'éducation de base en 2011 : l'Inde et le Pakistan. Le Nigéria, qui abrite le plus grand nombre au monde d'enfants non scolarisés, ne figure pas parmi les 10 premiers bénéficiaires de l'aide à l'éducation de base et l'aide qu'il reçoit a diminué de 28 % entre 2010 et 2011. Bien que ces pays doivent faire beaucoup plus pour accroître leurs propres dépenses nationales consacrées à l'éducation, le manque de ressources ne doit pas empêcher les enfants les plus défavorisés d'aller à l'école à cause de l'endroit où ils vivent (encadré 2.2).

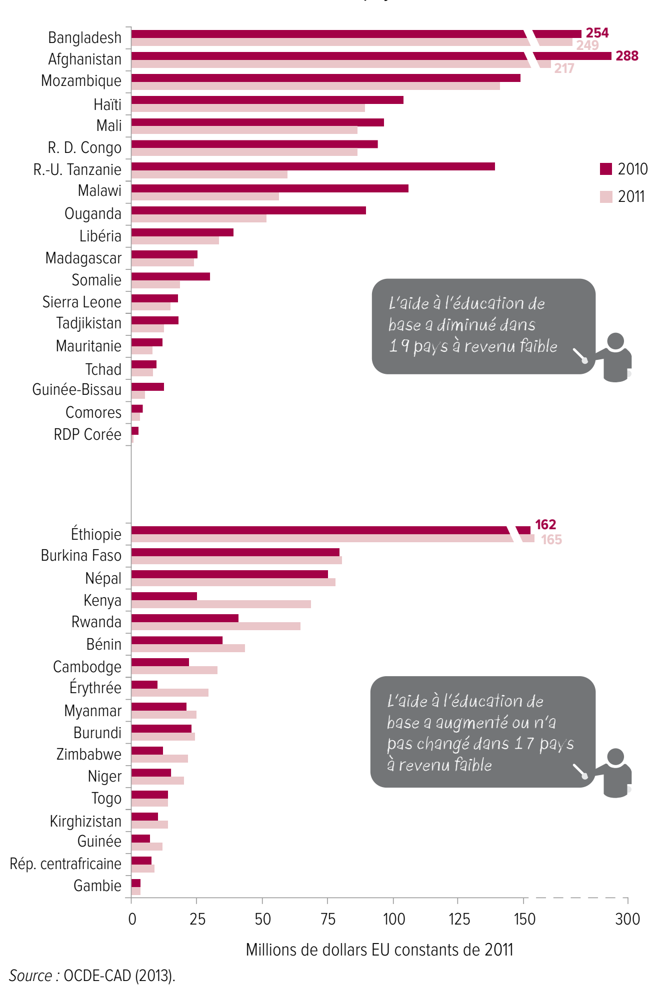
Le paysage des donateurs change

La diminution de l'aide à l'éducation reflète l'évolution de la structure des dépenses de nombreux donateurs. L'aide directe à l'éducation a diminué légèrement plus que l'aide globale accordée à d'autres secteurs entre 2010 et 2011 et le pourcentage de l'aide à l'éducation est passé de 12 % à 11 %. Le Canada, la France, les Pays-Bas et les États-Unis, en particulier, ont réduit leurs dépenses à l'éducation plus qu'ils n'ont diminué leur aide globale. Entre 2010 et 2011, 21 donateurs bilatéraux et multilatéraux ont diminué leurs décaissements en faveur de l'aide à l'éducation de base. Les baisses les plus conséquentes en volume ont concerné le Canada, l'Union européenne, la France, le Japon, les Pays-Bas, l'Espagne et les États-Unis qui ont représenté au total 90 % de la réduction de l'aide à l'éducation de base[5].

Les États-Unis, qui étaient auparavant le donateur bilatéral le plus important à l'éducation de base en termes absolus, ont tellement réduit leur aide dans ce domaine qu'ils sont passés à la deuxième place. En conséquence, le Royaume-Uni a dépassé les États-Unis à la place de donateur le plus important grâce à son engagement d'accroître son aide globale conformément à la cible convenue par les donateurs européens de 0,7 % du revenu national brut (RNB) d'ici à 2015 ainsi que sa priorité accordée au secteur de l'éducation. En 2012, le Royaume-Uni a affecté 0,56 % de son RNB à l'aide. En revanche, les États-Unis, qui n'ont pas fixé de cible similaire, ont consacré 0,19 % de leur RNB à l'aide en 2012. 94 % de la baisse du total de l'aide des États-Unis à l'éducation de base entre 2010 et 2011 s'explique par les diminutions considérables de ses dépenses en Afghanistan, Iraq et Pakistan.

Figure 2.7 : L'aide à l'éducation de base a diminué dans 19 pays à revenu faible entre 2010 et 2011

L'aide totale à l'éducation de base dans les pays à revenu faible, 2010 et 2011



Source : OCDE-CAD (2013).

Les Pays-Bas ont décidé en 2011 de supprimer progressivement les programmes éducatifs qui ne contribuaient pas directement aux priorités de leur politique étrangère. Par conséquent, leur aide à l'éducation de base a diminué d'un tiers entre 2010 et 2011. Ils étaient le donateur le plus important à l'éducation en 2007, mais ils n'occupaient plus que la onzième place en 2011. Les Pays-Bas étaient un bailleur de fonds clé et un leader politique en faveur de l'éducation et son abandon du secteur est une

5. La baisse de l'aide de la France à l'éducation de base est due en grande partie au fait que Mayotte n'est plus classé par l'OCDE parmi les pays éligible à l'APD depuis 2011.

Encadré 2.2 : Les enfants pauvres non scolarisés de certains pays à revenu moyen inférieur ont aussi besoin de l'aide

Les enfants les plus pauvres du monde, qui sont le plus susceptibles de ne pas être scolarisés, vivent non seulement dans les pays à revenu faible, mais aussi dans les pays à revenu moyen inférieur. Depuis 2000, 25 pays ont accédé à ce groupe qui comprend maintenant 54 pays, tandis que 36 pays sont classés dans le groupe des pays à revenu faible. En 1999, 84 % des enfants non scolarisés vivaient dans les pays à revenu faible et 12 % dans les pays à revenu moyen inférieur, mais en 2011, 37 % vivaient dans les pays à revenu faible et 49 % dans les pays à revenu moyen inférieur en raison de l'accession de certains pays très peuplés comme l'Inde, le Nigéria et le Pakistan au statut de revenu moyen inférieur.

Les seuils de revenu actuels utilisés par la Banque mondiale pour classer les pays, qui déterminent leur éligibilité aux dons et prêts concessionnels de l'Association internationale de développement (IDA) de la banque, influencent fortement les décisions des autres principaux donateurs en matière d'allocation des ressources. Le groupe de revenu moyen inférieur comprend maintenant les pays dont le revenu annuel par habitant se situe entre 1 026 dollars EU et 4 035 dollars EU. Les obstacles que rencontrent ces pays pour atteindre les objectifs de l'Éducation pour tous et les autres cibles du développement sont très différents. Ils incluent certains pays d'Afrique subsaharienne et des pays en situation de conflit. Leurs niveaux de revenu diffèrent considérablement de l'Égypte, de l'Indonésie et du Maroc dont le revenu par habitant est plus élevé à ceux plus proches du niveau de pays à revenu faible comme le Cameroun, la Côte d'Ivoire, le Sénégal et le Yémen. Les pays les plus peuplés, l'Inde, le Nigéria et le Pakistan sont en bas de l'échelle du groupe de revenu moyen inférieur et abritent 54 % de la population du monde en développement qui vit avec moins de 1,25 dollar EU par jour.

Certains pays à revenu moyen inférieur pourraient faire beaucoup plus pour accroître leurs propres ressources consacrées à l'éducation et s'assurer que ces ressources atteignent ceux qui en ont le plus besoin. Les réformes nécessaires de l'impôt sur le revenu risquent de prendre du temps et ces pays auront donc besoin d'aide dans les prochaines années si l'on veut qu'une génération supplémentaire ne soit pas privée de son droit à l'éducation. En Inde, par exemple, qui a accédé au rang de pays à revenu moyen inférieur en 2007, il existe une élite suffisamment importante pour fournir un impôt sur le revenu suffisant pour donner à tous les ménages pauvres une chance d'apprendre, mais la redistribution en direction des régions les plus pauvres du pays prend du temps et ne sera pas simple compte tenu de sa taille. Si chaque État indien était un pays, Uttar Pradesh aurait la deuxième concentration la plus importante de pauvres (après la Chine) et Bihar la sixième. Pour s'assurer que l'aide cible les pauvres, les donateurs devraient orienter l'aide vers les zones des pays à revenu moyen inférieur où se concentre la pauvreté.

Sources : Banque mondiale (2013f) ; Oxford Poverty and Human Development Initiative (2013).

Entre 2010 et 2011, 24 donateurs ont diminué leur aide à l'éducation des pays en faveur des pays à revenu faible

source de préoccupation. La réduction de son aide a particulièrement affecté le Mali, le Mozambique et l'Ouganda : dans ces trois pays, l'aide à l'éducation de base a baissé entre 2010 et 2011, suggérant que les Pays-Bas n'ont pas atteint leur objectif de se retirer de ces pays sans nuire à l'éducation des pays concernés, car aucun autre donateur n'est venu pour les remplacer.

L'Australie a accru les décaissements de son aide à l'éducation de base de 49 % entre 2010 et 2011, bien que cette hausse se soit surtout concentrée sur les pays à revenu moyen inférieur qu'elle considère importants sur le plan stratégique, notamment l'Indonésie, la Papouasie-Nouvelle-Guinée et les Philippines. En 2011, 68 % des décaissements de l'aide australienne à l'éducation de base sont allés à la région de l'Asie de l'Est et du Pacifique qui continuera probablement à être sa priorité absolue. Bien que l'Afrique subsaharienne ne reçoive que 0,3 % de l'aide bilatérale totale de l'Australie, le précédent gouvernement australien s'était engagé à se joindre à la Banque africaine du développement avec une contribution initiale et des paiements pour la 13e et la 14e reconstitution fixés à 161 millions dollars EU pour la période de reconstitution de six ans ; en moyenne, sa contribution annuelle à la banque serait équivalente à environ 12 % de son aide à l'éducation de base en 2011 (Parmanand, 2013).

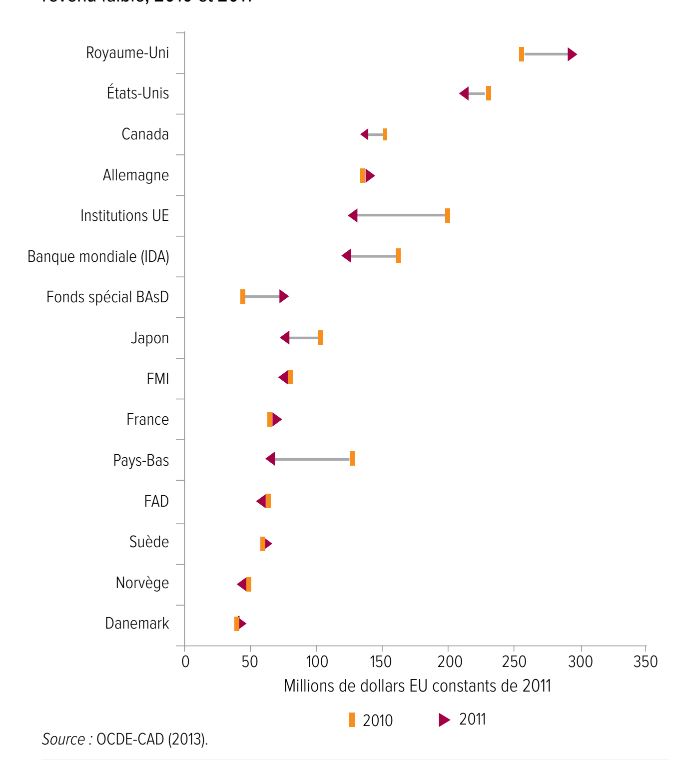
L'augmentation de l'aide du Royaume-Uni à l'éducation de base entre 2010 et 2011 a bénéficié aux pays à revenu faible. Cependant, 24 donateurs ont réduit leur aide à ces pays au cours de cette période, notamment neuf des 15 des donateurs les plus importants aux pays à revenu faible. Les réductions majeures ont été faites par les institutions de l'UE, la Banque mondiale et les Pays-Bas (figure 2.8). Ces donateurs, avec le Canada et l'Espagne, ont été aussi responsables de la réduction globale de l'aide à l'éducation en faveur de l'Afrique subsaharienne.

En ce qui concerne les principaux donateurs, la réduction de l'aide aux pays à revenu faible et d'Afrique subsaharienne entre 2010 et 2011 faisait partie de la réduction globale de l'aide de l'UE à l'éducation de base. Les institutions de l'UE, par exemple, ont diminué leur aide globale à l'éducation de base de 31 %, ce qui a entraîné une diminution de 36 % pour les pays à revenu faible ; le Bangladesh, la République démocratique du Congo, le Malawi et le Népal ont été les plus touchés. L'Australie, la Banque mondiale et le FMI ont accru leur aide globale à l'éducation de base entre 2010 et 2011, mais ils ont diminué leurs dépenses dans les pays à revenu faible.

L'aide de la Banque mondiale à l'éducation de base a augmenté de 13 % globalement, mais elle a diminué de 23 % dans les pays à revenu faible ; les réductions les plus importantes ont affecté Haïti et la République-Unie de Tanzanie. L'aide de la Banque mondiale en faveur des pays à revenu moyen inférieur a augmenté de 23 %, principalement en raison de la hausse de ses décaissements à l'Inde et au Pakistan. Les décaissements de l'aide de la Banque mondiale à l'éducation de base ont diminué ou sont restés stables dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne, tandis que l'Asie du Sud et de l'Ouest a enregistré une hausse, ce qui reflète une tendance apparue au cours de la dernière décennie.

Il est peu probable que les dépenses du Partenariat mondial pour l'éducation (PME) aient comblé le déficit laissé par la réduction de l'aide de la Banque aux pays à revenu faible. L'Ouganda, par exemple, était le deuxième bénéficiaire le plus important de l'aide de la Banque mondiale à l'éducation de base en 2002 après l'Inde ; il recevait 113 millions de dollars EU pour l'éducation. En 2011, les décaissements ont été nuls, bien que l'Ouganda soit toujours classé comme pays à revenu faible. Cependant, l'Ouganda n'a reçu aucun financement du PME. De même, la République-Unie de Tanzanie, autre pays bénéficiaire important des décaissements de l'aide de la Banque mondiale à l'éducation de base au début des années 2000, a vu les décaissements en sa faveur diminuer de 88 millions de dollars EU en 2002 à moins de 0,3 million de dollars EU en 2011. La République-Unie de Tanzanie est devenue partenaire du PME en 2013 avec une subvention de 5,2 millions de dollars EU pour son plan pour l'éducation. Toutefois, la totalité est affectée à Zanzibar et le montant est faible comparé avec ce que le pays recevait de la Banque mondiale au début des années 2000[6]. Néanmoins, le PME est une source majeure de financement pour certains pays à revenu faible, bien que les informations ne soient pas officiellement disponibles dans un format permettant de suivre la structure des dépenses (encadré 2.3).

Figure 2.8 : Neuf des 15 donateurs les plus importants ont diminué leur aide à l'éducation de base en faveur des pays à revenu faible entre 2010 et 2011
Les décaissements totaux de l'aide à l'éducation de base en faveur des pays à revenu faible, 2010 et 2011



Source : OCDE-CAD (2013).

Les prévisions de l'aide demeurent sombres

Aucun signe ne montre que l'aide globale cessera de baisser avant l'expiration de l'échéance des objectifs de l'éducation en 2015. De 2011 à 2012, l'aide totale a diminué de 4 % en termes réels. L'Italie et l'Espagne ont représenté la plus grande part de la diminution de l'aide des donateurs du CAD de 5,2 milliards de dollars EU. Les Pays-Bas, le Royaume-Uni et les États-Unis ont également fait état de baisses importantes, même si la réduction du RU ne constitue pas une baisse de la part du RNB affecté à l'aide, puisque son RNB a aussi baissé. Il est particulièrement inquiétant que les pays moins développés doivent subir les conséquences de ces réductions : l'aide bilatérale à ces pays a diminué de 12,8 % de 2011 à 2012 (OCDE, 2013a).

Si les pays de l'UE tenaient leurs promesses d'aide, cela pourrait rapporter 9 milliards de dollars EU pour combler le déficit de financement de l'éducation en 2015

De nombreux donateurs réduiront probablement leur aide dans les prochaines années (tableau 2.4). Parmi eux, 16 donateurs bilatéraux du CAD ont diminué leur aide entre 2011 et 2012, non seulement à cause de la crise économique, mais aussi parce qu'ils accordent une priorité moins importante à l'aide : 13 donateurs ont diminué l'aide en pourcentage du RNB. Seuls cinq donateurs, notamment l'Australie et le Luxembourg, ont décaissé une aide plus importante en pourcentage du RNB en 2012 qu'en 2011.

Les 15 pays membres de l'Union européenne au début de 2004 ont convenu en 2005 d'accroître leur aide à 0,7 % du RNB d'ici à 2015, mais les projections faites par la Commission européenne indiquent que cinq pays seulement respecteront cet engagement. Le déficit global de l'aide dû aux

6. Selon le PME, la République-Unie de Tanzanie est admissible à un financement pour la mise en œuvre de programme de 100 millions de dollars EU (Partenariat mondial pour l'éducation, 2013b).

Encadré 2.3 : Quelle est l'importance du Partenariat mondial pour l'éducation pour le financement de l'éducation dans les pays pauvres ?

Le PME est une source importante de financement externe pour l'éducation dans certains pays à revenu faible et moyen inférieur, même s'il ne représente actuellement qu'une petite part de l'aide à l'éducation. Entre 2004 et 2011, les donateurs ont versé 2 milliards de dollars EU au PME. En comparaison, les donateurs ont dépensé 32 milliards de dollars EU pour l'aide à l'éducation de base aux pays à revenu faible et moyen inférieur pendant la même période. L'influence du PME semble pourtant s'accroître au fil du temps.

Pour suivre l'évolution de ces engagements, le PME doit communiquer ces flux d'aide à l'OCDE-CAD, à l'instar des fonds mondiaux pour la santé comme l'Alliance GAVI et le Fonds mondial de lutte contre le sida, la tuberculose et le paludisme. Le Fonds mondial précise également si les fonds sont transmis directement aux gouvernements ou par le biais d'organisations multilatérales ou d'organisations de la société civile, un niveau de ventilation également nécessaire pour les décaissements du PME.

En 2011, le PME a versé 385 millions de dollars EU à l'éducation de base – un record inégalé – ce qui en fait le quatrième donateur aux pays à revenu faible et moyen cette année-là. Sur les 31 pays qui avaient un financement pour la mise en œuvre de programme qui incluait 2011, 24 % de l'aide à l'éducation de base a été décaissée par le PME.

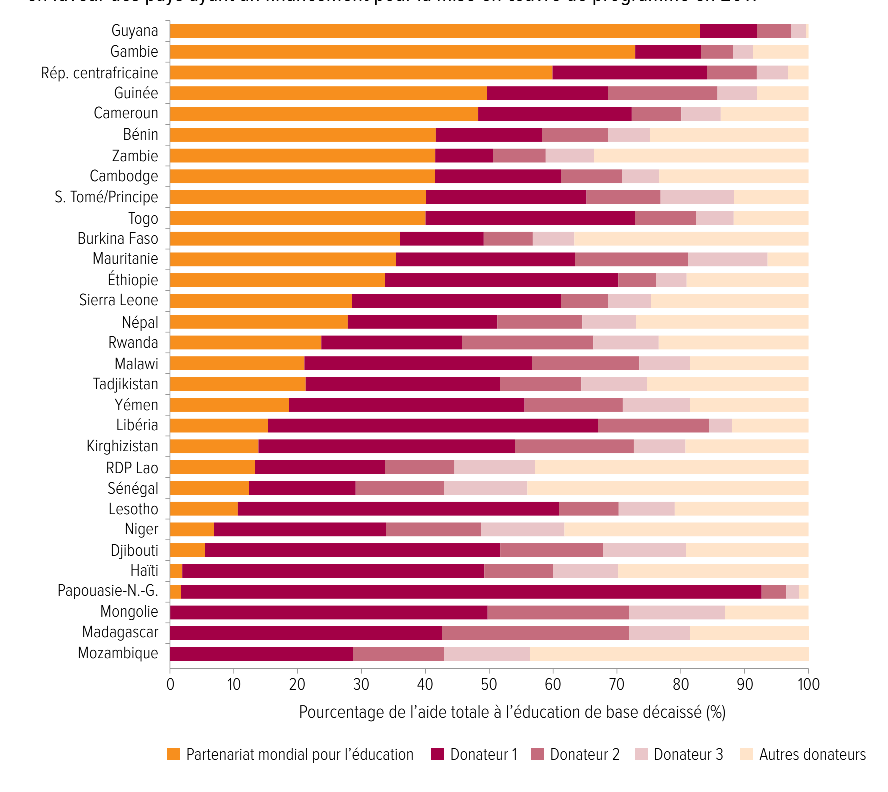
Pour trois de ces 31 pays, le PME a apporté en 2011 au moins la moitié du financement externe à l'éducation de base, soit parce que l'aide des autres donateurs était négligeable ou bien parce que le PME avait concentré des volumes importants vers certains pays. Le financement du PME à la République centrafricaine, dont l'accord de financement a été signé en 2009, s'est élevé à 13,2 millions de dollars EU en 2011, soit 60 % de l'aide du pays à l'éducation de base. Onze autres donateurs ont donné de petits montants. Sur 10 des 28 pays qui ont reçu des fonds du PME en 2011, ces fonds n'ont pas représenté plus d'un cinquième de l'aide à l'éducation de base. Au Niger, dont l'accord de financement a également été signé en 2009, le PME a décaissé 1,5 million de dollars EU, moins de 10 % du financement externe en faveur de l'éducation de base, tandis que l'aide des donateurs du CAD s'est élevée à 20,2 millions de dollars EU (figure 2.9).

En raison de son importance pour le financement de l'éducation dans certains pays à revenu faible, il est essentiel que les décaissements du PME soient effectués en temps opportun et prévisibles. Si l'initiative de mise en œuvre accélérée de l'EPT (remplacée par le PME) a suscité de nombreuses critiques à cause du faible taux de décaissement de son fonds catalytique, le PME s'est engagé à procéder à des décaissements en temps opportun et plus prévisibles.

Sources : Partenariat mondial pour l'éducation (2013a) ; OCDE-CAD (2013).

Figure 2.9 : Dans certains pays, le Partenariat mondial pour l'éducation est un donateur important de l'aide à l'éducation de base

Pourcentages du PME et des autres donateurs dans les décaissements de l'aide à l'éducation de base en faveur des pays ayant un financement pour la mise en œuvre de programme en 2011



Note : les informations sur les décaissements du PME proviennent du PME ; les informations sur le décaissement de l'aide des autres donateurs proviennent du Système de notification des pays créanciers de l'OCDE (SNPC). Lorsqu'ils communiquent au SNPC leurs contributions au PME, la plupart des donateurs les classent dans la catégorie : « Pays bilatéral non spécifié ». Lorsque les donateurs ont communiqué au SNPC leurs contributions au PME en tant que dotations directes aux pays bénéficiaires, elles ont été déduites pour éviter une double comptabilisation.

promesses non tenues des donateurs de l'UE devrait s'élever à 43 milliards de dollars EU, la plus grande partie étant attribuée à la France, l'Allemagne, l'Italie et l'Espagne (Commission européenne, 2013). Si les pays de l'UE élevaient leur aide aux niveaux nécessaires pour honorer leur promesse de 2015, cela rapporterait 9 milliards de dollars EU pour combler le déficit de financement de l'éducation en 2015 si 20 % étaient affectés au secteur éducatif.

Les projections de dépenses relatives à l'aide-pays programmable des donateurs de la CAD devraient aussi baisser. Il est particulièrement préoccupant que les pays qui ont le plus besoin de ressources externes pour les aider à combler le déficit de financement de l'EPT seront durement frappés : l'aide-pays programmable devrait diminuer dans 31 des 36 pays à revenu faible situés en majorité en Afrique subsaharienne où les ressources éducatives sont nettement insuffisantes pour réaliser l'EPT (OCDE, 2012a).

Les projections soulèvent d'autres préoccupations : les ressources restantes iront-elles aux pays qui en ont le plus besoin. Toute augmentation de l'aide programmable par pays sera probablement

Tableau 2.4 : De nombreux donateurs devraient encore réduire leur aide dans les prochaines années

Donateur	Pourcentage de l'aide totale des donateurs à l'éducation de base, 2002-2011	Prévisions de l'aide
Banque mondiale	16 %	Les nouveaux engagements en faveur de l'éducation ont totalisé 3 milliards de dollars EU pour l'exercice 2012. C'est une forte hausse par rapport à 1,8 milliard de dollars EU en 2011, principalement due aux investissements accrus dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire. L'Asie du Sud et de l'Ouest devraient être les principaux bénéficiaires de ces ressources supplémentaires.
États-Unis	10 %	Le budget des affaires internationales devrait rester identique en 2014 à celui de 2013. Cependant, il est prévu que le programme bilatéral d'aide diminuera dans 58 des 100 pays, dont 17 en Afrique subsaharienne, avec un déplacement de la priorité vers l'Asie de l'Est et le Pacifique. De plus, la demande pour l'éducation de base est de 37 % plus basse en 2014 qu'en 2013 ; les ressources totales pour l'éducation de base ont été divisées par deux depuis 2010.
Royaume-Uni	9 %	Entre 2011 et 2012, l'aide bilatérale devait augmenter de 8,8 milliards à 8,9 milliards de dollars EU, mais l'aide à l'éducation devait diminuer de 1 milliard à 0,8 milliard de dollars EU.
Union européenne	8 %	Le budget du Fonds européen de développement baissera de 4,3 milliards de dollars EU entre 2014 et 2020 dans le cadre des réductions globales du budget de l'UE.
Pays-Bas	7 %	L'aide baissera de 1,3 milliard de dollars EU entre 2014 et 2017, de 0,63 % à 0,55 % du RNB. L'aide à l'éducation de base devrait diminuer de 243 millions de dollars EU à 176 millions de dollars EU entre 2011 et 2014.
Japon	6 %	Le Japon s'est engagé à accroître le financement pour l'éducation de base entre 2011 et 2014.
Canada	4 %	Après que le Canada a décidé en 2012 de réduire son aide de 7,5 % d'ici à 2015, l'aide devrait diminuer de 650 millions de dollars EU de 2013 à 2014 et de 781 millions de dollars EU de 2015 à 2016. L'Agence canadienne d'aide internationale fermera et l'aide sera gérée par le département des Affaires étrangères et du Commerce international.
Allemagne	4 %	L'aide s'élevait en 2013 à 159 millions de dollars EU de moins que prévu et à 112 millions de dollars EU de moins qu'en 2012. D'autres réductions sont prévues en 2014. L'Allemagne s'est toutefois engagée à accroître son aide à l'éducation de base et à soutenir l'éducation dans des pays supplémentaires d'ici à 2013.
Australie	3 %	Le gouvernement de coalition récemment élu a repoussé l'engagement du pays d'atteindre la promesse d'aide ciblée à 0,5% d'ici à 2015 pour une période indéterminée. Il a annoncé qu'au cours des quatre prochaines années, 4,2 milliards de dollars EU seront diminués du budget de l'aide étrangère. Cela signifie que l'aide, en pourcentage du RNB, devrait diminuer de 0,37% projeté en 2013 à 0,32% en 2016/17.
Danemark	1 %	L'aide bilatérale à l'éducation est progressivement supprimée : 11 programmes fermeront entre 2011 et 2015. Pour tenir sa promesse de maintenir ses niveaux d'aide à l'éducation de base, le Danemark devra accroître le niveau de l'aide qu'il achemine par le biais des mécanismes multilatéraux.

Sources : Beckett (2013) ; Fondation Bernard Van Leer (2013) ; ACDI (2013) ; Deutsche Welle (2012) ; DFID (2013) ; Gavas (2013) ; Partenariat mondial pour l'éducation (2012) ; Piccio (2013) ; Robinson et Barder (2013) ; Taylor (2013) ; Banque mondiale (2013a).

affectée en grande partie aux pays à revenu moyen, notamment la Chine et l'Ouzbékistan, tandis que les décaissements aux pays les plus éloignés de la réalisation des OMD diminueront de l'équivalent de la moitié d'un milliard de dollars EU. Ces pays comprennent le Burundi, le Tchad, le Malawi et le Niger qui dépendent de l'aide pour financer l'éducation (OCDE, 2013d).

Il est également inquiétant que la baisse de l'importance accordée à l'éducation par de nombreux donateurs signifie que les réductions en faveur de l'éducation pourraient encore s'accroître. Lors de la conférence de 2011 de reconstitution des ressources du PME, cinq donateurs seulement se sont engagés à accroître l'aide à l'éducation de base dans les pays à revenu faible entre 2011et 2014 (Partenariat mondial pour l'éducation, 2011).

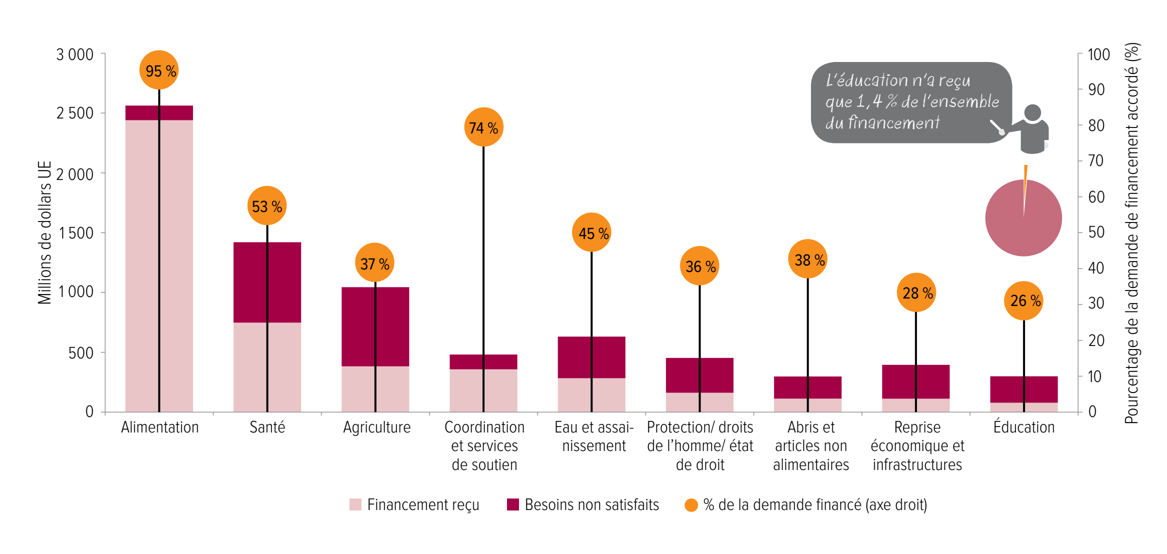
Les appels à l'aide humanitaire négligent les besoins éducatifs

Étant donné que la moitié des enfants non scolarisés vivent dans des pays en situation de conflit, l'éducation dans ces pays devrait être une priorité pour les donateurs. Reconnaissant ce fait, l'Initiative pour l'éducation avant tout du secrétaire général des NU (GEFI) a fixé à 4% l'objectif du pourcentage de l'aide humanitaire à court terme consacré à l'éducation. Bien que cela semble modeste, cela reste malheureusement très inférieur au pourcentage réel de 2012 : 1,4 %, en baisse par rapport à 2,2 % en 2009. L'éducation est le secteur qui reçoit la proportion la plus faible des demandes d'aide humanitaire et à peine 26 % des montants demandés sont réellement couverts (figure 2.10).

L'éducation n'a reçu que 1,4 % de l'aide humanitaire en 2012, une baisse de 2,2 % en 2009

Par exemple, les fonds demandés pour le secteur éducatif dans l'appel de fonds consolidé du Yémen ont été les plus faibles de tous les secteurs (3,2 % du total demandé) et malgré cela, à peine un quart de la demande a été accordée (figure 2.11). En pourcentage du financement total, l'éducation n'a reçu que 1,4 % de l'appel de fonds humanitaire du Yémen. Même dans les pays où des besoins définis comme relevant de l'éducation ont reçu une part importante du financement humanitaire total, il n'améliore pas nécessairement l'accès à une éducation de qualité. Dans l'appel de fonds humanitaire de la République centrafricaine, par

Figure 2.10 : Le double désavantage de l'éducation dans l'aide humanitaire : le faible pourcentage des demandes et le pourcentage le plus faible des demandes qui sont financées
Demandes d'appels de fonds consolidés et éclairs et le financement par secteur, 2012



Source : OCHA (2013).

exemple, l'éducation a reçu 7 % du financement total, un pourcentage plus élevé que ce que l'éducation reçoit dans la plupart des appels de fonds. Cependant, 61 % étaient destinés aux programmes d'alimentation et de déparasitage scolaires gérés par le Programme alimentaire mondial.

Un quart de l'aide directe à l'éducation est affectée aux bourses d'études et coûts imputés des étudiants

Dans les plans d'action humanitaires pour 2013, 4,3 % des besoins totaux étaient réservés à l'éducation – ce qui correspond à l'objectif du GEFI – mais si l'éducation reçoit le financement le plus faible des demandes, comme les années précédentes, son pourcentage de l'aide humanitaire globale ne devrait pas encore dépasser 2 %.

Sur les 17 appels de fonds humanitaires consolidés adressés au Bureau des Nations Unies de la coordination des affaires humanitaires pour 2013, sept ont proposé de réserver au secteur éducatif 4 % ou plus de l'ensemble des fonds humanitaires demandés. Au Mali où la plupart des écoles dans le Nord ont été fermées en raison du conflit, l'éducation représente 5 % des demandes de l'appel de fonds pour 2013, soit 21,6 millions de dollars EU en septembre 2013 ; pourtant, le secteur n'a reçu que 15 % des fonds demandés, malgré la crise éducative croissante.

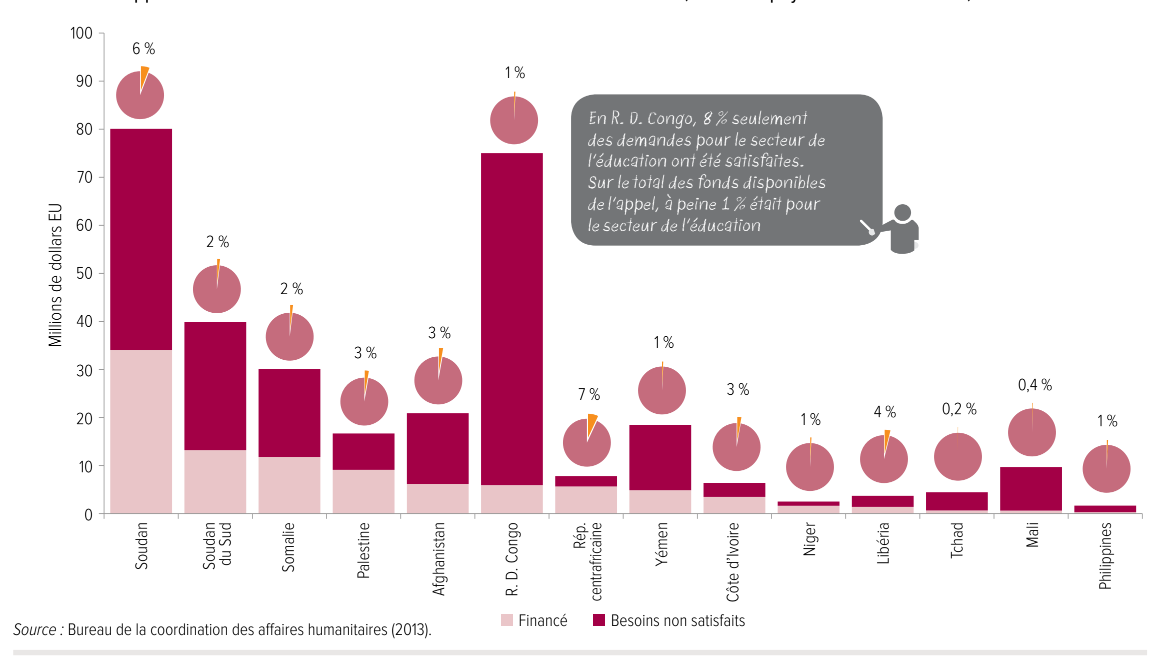
De même, 3 % du Plan d'action humanitaire de la Syrie pour 2013 a été réservé à l'éducation, dont 36 % des ressources demandées pour l'éducation ont été promises pour septembre 2013 (Bureau de la coordination des affaires humanitaires, 2013), bien qu'une école sur cinq ait été détruite dans certaines zones. Dans et autour d'Alep où les combats ont été intenses, 6 % seulement des enfants fréquentaient l'école. Les enfants constituent presque 50 % de ceux qui ont besoin d'une aide humanitaire d'urgence dans ce conflit qui est dans sa troisième année (UNICEF, 2013b, 2013c). Alors que ces pays pourraient recevoir plus que les fonds demandés à la fin de 2013, ils arriveront trop tard pour les millions d'enfants qui auront dû abandonner l'école à cause du conflit.

S'assurer que l'aide à l'éducation est dépensée efficacement

Le montant de l'aide n'est pas seulement ce qui compte, mais aussi si elle est utilisée de la façon la plus efficace pour s'assurer que les enfants défavorisés sont scolarisés et apprennent. Cependant, ces enfants ne reçoivent pas toute l'aide disponible : un quart de l'aide directe à l'éducation est dépensé pour les étudiants qui étudient dans les universités des pays riches. De plus, 15 % de l'aide est accordée sous forme de prêts que les pays doivent rembourser à des taux d'intérêts concessionnels, ce qui les privent de ressources qui pourraient être dépensées à l'échelle nationale pour l'éducation dans le futur (figure 2.12).

En 2010-2011, une moyenne de 3,2 milliards de dollars EU est affectée annuellement aux bourses

Figure 2.11 : Les pays en situation de conflit ne reçoivent qu'un pourcentage infime de leurs demandes de financement humanitaire en faveur de l'éducation
Demandes d'appels de fonds consolidés et éclairs et financement de l'éducation, choix de pays en situation conflit, 2012



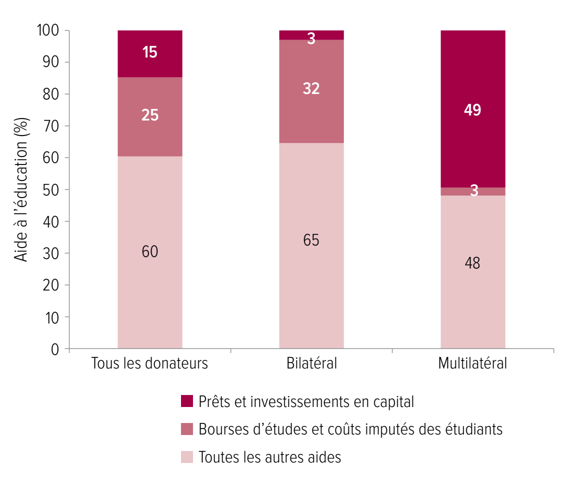
Source : Bureau de la coordination des affaires humanitaires (2013).

d'études et aux coûts imputés des étudiants, équivalant à un quart de l'aide totale à l'éducation. Sur ce montant, 81 % ont été dépensés par quatre donateurs : le Canada, le France, l'Allemagne et le Japon. Ces formations sont incontestablement utiles, mais cette dépense ne constitue pas une aide « réelle » selon la définition de l'OCDE. Pour cette raison, certains pays n'enregistrent pas cette dépense au titre de l'aide. Les États-Unis, par exemple, l'inclut dans le budget du Bureau des affaires éducatives et culturelles géré par le Département d'État (Département d'État des États-Unis d'Amérique, 2013).

Même si les bourses d'études et les coûts imputés des étudiants peuvent être essentiels pour renforcer les capacités des ressources humaines des pays à revenu faible, la majorité de ces financements va aux pays à revenu moyen supérieur, dont la Chine est le plus grand bénéficiaire : elle reçoit 21 % du total (figure 2.13). Ce type « d'aide » accordée à la Chine dépasse l'aide reçue par certains pays les plus pauvres pour l'éducation de base. Par exemple, au cours de la période 2010-2011, les donateurs – principalement l'Allemagne et le Japon – ont décaissé en moyenne 656 millions de dollars EU par an à la Chine en bourses d'études et coûts imputés des étudiants, ce qui représentait 77 fois le montant de l'aide versée au Tchad pour l'éducation de base au cours de la même période et 37 fois le montant donné au Niger. Le financement total sous la forme des coûts imputés des étudiants et des bourses d'études reçu annuellement par l'Algérie, la Chine, le Maroc, la Tunisie et la Turquie équivalait en moyenne au montant total de l'aide directe à l'éducation de base accordée aux 36 pays à revenu faible en 2010-2011.

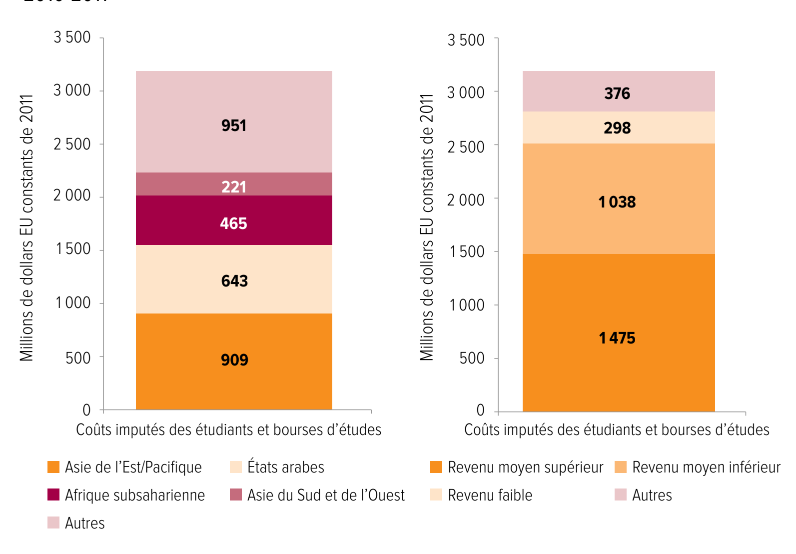
Même si la majorité de l'aide directe à l'éducation a été accordée sous forme de dons, 2,0 milliards de dollars EU l'ont été en 2011 sous forme de prêts

Figure 2.12 : 40 % de l'aide à l'éducation ne quitte pas les pays donateurs ou leur est retournée
Répartition de l'aide directe à l'éducation par type, 2010-2011



Source : OCDE-CAD (2013).

Figure 2.13 : Les pays à revenu moyen reçoivent presque 80 % de l'aide accordée sous forme de bourses d'études et de coûts imputés des étudiants
Aide à l'éducation dépensée en bourses d'études et coûts imputés des étudiants, 2010-2011



Note : pour les groupes de région, l'aide à « Autres » comprend les décaissements à l'Europe centrale et orientale, à l'Asie centrale, à l'Amérique latine et aux Caraïbes et l'aide qui n'est pas localisée géographiquement. Pour les groupes de revenu, « Autres » désigne un revenu élevé et non alloué par groupe de revenu.
Source : OECD-CAD (2013).

concessionnels, dont 0,6 milliards a été dépensé pour l'éducation de base. L'écrasante majorité de ces prêts sont décaissés par la Banque mondiale, mais certains donateurs bilatéraux, notamment la France et le Japon, apportent aussi une certaine aide à l'éducation de cette façon. Les prêts du Japon au secteur éducatif vont largement aux pays à revenu moyen comme la Chine et l'Indonésie, tandis que ceux de la France ont été dirigés vers des pays d'Afrique du Nord comme le Maroc.

Si l'on excluait les montants dépensés pour les étudiants qui étudient dans les pays donateurs et les prêts, l'Allemagne perdrait quatre places et passerait du donateur le plus important de l'aide directe à l'éducation en 2010-2011 au cinquième et la France perdrait deux places et deviendrait le quatrième. La Banque mondiale tomberait de la troisième à la quatorzième place, car une proportion importante de son financement est accordée sous forme de prêts. Le Royaume-Uni et les États-Unis, qui donnent des montants négligeables d'aide sous forme de prêts ou de coûts imputés des étudiants sauteraient de la sixième et septième places à la première et la seconde si ces items étaient exclus.

L'Union européenne, la Banque mondiale et le Fonds africain pour le développement sont les principaux donateurs multilatéraux en faveur de l'éducation, ces deux derniers fournissant la majorité de l'aide à l'éducation sous la forme de prêts concessionnels.

Là où il n'y a pas de donateurs pour contribuer au financement à l'éducation, le risque existe pour les pays à revenu faible de devenir trop dépendants des prêts concessionnels accordés par les institutions financières internationales et d'atteindre un niveau d'endettement qui pourrait restreindre leur capacité à financer l'éducation avec leurs propres ressources.

Comptabiliser toutes les dépenses de l'éducation

Les gouvernements sont la source majeure du financement de l'éducation et les donateurs représentent une part significative des ressources de certains pays les plus pauvres. Une source importante du financement de l'éducation est cependant souvent négligée : le montant de la contribution des ménages eux-mêmes. Plus largement, les informations sur l'éventail complet des sources du financement de l'éducation sont souvent insuffisantes et fragmentées, ce qui conduit à une analyse et un diagnostic partiels de ceux qui porte le coût de l'éducation.

Depuis 2000, le suivi de l'aide des donateurs de la CAD réalisé par l'OCDE s'est considérablement amélioré. Il accorde plus d'attention non seulement aux engagements mais aussi aux décaissements et à identifier l'aide « réelle ». Néanmoins, la collecte des données nationales sur le financement reste faible. Les données sur les dépenses privées recueillies dans les enquêtes menées auprès des ménages n'apportent souvent pas suffisamment de renseignements sur les dépenses par niveau d'enseignement. Dans la mesure où elles sont disponibles, ces informations ne sont pas suffisamment utilisées par les responsables politiques pour brosser un tableau complet des dépenses consacrées à l'éducation.

Ces limites pourraient avoir des conséquences pour la réalisation de l'Éducation pour tous et le prolongement des objectifs de l'éducation après 2015. L'analyse réalisée pour ce *Rapport* des données de sept pays montre que le pourcentage des dépenses de l'éducation supportées par les ménages va de 14 % à 37 % dans l'enseignement primaire et de 30 % à 58 % dans l'enseignement secondaire[7]. Ces constatations soulignent l'importance de développer un système complet des comptes nationaux de l'éducation qui pourrait prendre pour modèle l'expérience de la santé.

7. Pour plus d'informations, voir la note technique du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* sur le site Web à l'adresse suivante : www.efareport.unesco.org

Apprendre des comptes nationaux de la santé

L'idée d'un cadre complet pour comptabiliser toutes les dépenses affluant dans un secteur a été appliquée avec succès dans le secteur de la santé, en commençant dans les pays à revenu élevé dans les années 70 et en se propageant dans les pays à revenu moyen et faible depuis les années 90.

Les systèmes de comptes nationaux de la santé se sont développés suite à la reconnaissance que la prise de décision éclairée nécessite des informations fiables sur la quantité de ressources financières utilisées, leurs sources et la façon dont elles sont utilisées. Les systèmes visent à fournir des éléments d'informations permettant de suivre les tendances en matière de dépenses de santé, qu'ils s'agissent de l'État, des donateurs ou des ménages. En s'appuyant sur ces informations, Eurostat, l'OCDE et l'OMS ont établi des normes mondiales pour systématiser la façon dont ces informations sont recueillies pour aboutir à la Classification internationales de comptes de la santé. Cela a permis aux pays de comparer leurs performances et d'améliorer leur efficacité, leur efficience et leur équité (OCDE, 2000 ; OCDE *et al.*, 2011; OMS *et al.*, 2003).

Les données des comptes nationaux de la santé ont eu des conséquences graves sur les décisions politiques. Au Rwanda, la révélation que les services liés au VIH/sida étaient privés de financement public et que les ménages représentaient 93 % des dépenses nécessaires, a incité la communauté des donateurs à tripler le financement entre 1998 et 2000 (Schneider *et al.*, 2001). Au Burkina Faso, la répartition inégale des dépenses signalée par la publication des comptes nationaux de la santé a provoqué l'introduction de services publics subventionnés gratuits, et a eu pour effet de diminuer la part des ménages dans les dépenses de santé de 50 % à 38 % en 2008 (Zida *et al.*, 2010).

L'OCDE a introduit une classification similaire des dépenses de l'éducation pour les États membres de l'OCDE qui permet d'établir des comparaisons utiles entre les pays et dans le temps. Elle montre, par exemple que les ménages assument les coûts de l'enseignement préprimaire dans certains pays comme l'Australie où ils représentent 44 % des dépenses et au Japon 38 %. Même dans l'enseignement primaire et secondaire, les ménages couvrent plus de 20 % des dépenses totales au Chili et en République de Corée. Les données révèlent qu'une part des coûts de l'éducation est passée des gouvernements aux ménages dans les années 2000 (OCDE, 2013b).

À l'aide d'une méthode similaire, le programme conjoint OCDE/ISU des Indicateurs mondiaux sur l'éducation a fourni des informations sur 19 pays à revenu moyen qui ont montré que les ménages de ces pays supportaient une part plus élevée des coûts l'enseignement primaire et secondaire que les pays plus riches de l'OCDE. Par exemple, 28 % des coûts sont pris en charge par les ménages en Inde et 50 % en Jamaïque (ISU, 2006).

Plusieurs efforts menés ces dix dernières années ont favorisé la propagation des comptes nationaux de l'éducation. Des projets pilotes de comptabilité ont été menés en El Salvador, au Guatemala, au Maroc et en Turquie, avec le soutien dans certains cas de la Banque mondiale et dans d'autres de l'USAID. Cependant, ils ont manqué d'un cadre commun qui a donné la crédibilité et la pertinence aux comptes nationaux de la santé et l'information n'a pas encore émergé de façon systématique dans les pays les plus pauvres.

Assembler le puzzle financier

Adopter l'approche des comptes nationaux à l'éducation pour ce *Rapport* montre ce qui est possible à partir des données existantes à travers un ensemble varié de pays. Les structures de dépenses de sept pays ont été analysés – Albanie, Bangladesh, Indonésie, Malawi, Nicaragua, Rwanda et Tadjikistan – en s'appuyant sur les données de 2007-2011.

Les ménages des pays plus pauvres assument une part plus importante de la responsabilité des dépenses de l'éducation

Trois types de sources de données ont été utilisés. Premièrement, pour estimer les dépenses publiques par niveau et type d'enseignement, les données des Ministères de l'éducation et des finances ou des rapports des organisations internationales ont été utilisées. Deuxièmement, la base de données du Système de notification des pays créanciers de l'OCDE a été mise à profit pour identifier les données de l'aide. Troisièmement, les données sur les revenus et les dépenses des enquêtes auprès des ménages ont été utilisées pour estimer les dépenses privées consacrées à l'éducation. L'analyse montre que les dépenses privées sont souvent plus élevées que cela n'est reconnu, ce qui pénalise les ménages les plus pauvres ; et que l'aide apporte une contribution importante au financement de l'éducation dans certains pays les plus pauvres.

Dans les sept pays, les gouvernements sont responsables, en moyenne, de 65 % des dépenses de l'enseignement primaire, 51 % de celles de l'enseignement secondaire et 57 % pour les établissements d'enseignement supérieur et ils

sont responsables d'un part plus importante des dépenses globales dans les pays plus riches de l'échantillon – l'Albanie et l'Indonésie – que dans les pays plus pauvres. En conséquence, les ménages des pays plus pauvres assument une part plus importante de la responsabilité des dépenses de l'éducation : la part des dépenses privées dans l'enseignement primaire va de 14 % en Indonésie à 37 % au Bangladesh. Les ménages jouent même un rôle plus important au niveau du secondaire où le pourcentage des dépenses privées va de 30 % en Indonésie à 58 % au Bangladesh (figure 2.14)[8]. En comparaison, la part des dépenses privées dans l'enseignement primaire et supérieur de pays à revenu élevé de l'OCDE s'élève à 8,5 % (OCDE, 2013b). L'éducation par conséquent est loin d'être gratuite – l'objectif envisagée par le cadre d'action de Dakar – et les ménages des pays plus pauvres doivent consacrer une part plus importante de leurs ressources à l'éducation.

Au Malawi, les ménages sont responsables de 32 % des dépenses de l'enseignement secondaire

8. La comparaison des dépenses des ménages consacrées à l'éducation dans 15 pays d'Afrique a également montré que, malgré la suppression des frais scolaires, les dépenses des ménages se sont élevées à 33% des dépenses de l'État pour l'enseignement primaire (Foko *et al.*, 2012).

La ventilation au niveau de l'enseignement supérieur est une cause supplémentaire de préoccupation : parce que l'enseignement supérieur est subventionné dans certains pays plus pauvre, ceux qui atteignent ce niveau, majoritairement les mieux nantis, bénéficient plus des dépenses de l'État que ceux qui ne vont pas aussi loin. Au Malawi, par exemple, les ménages sont responsables de 32 % des dépenses de l'enseignement secondaire, mais de 21 % de l'enseignement supérieur.

Une inspection plus attentive montre le degré auquel les ménages plus riches et plus pauvres bénéficient des dépenses publiques et du montant de dépenses supplémentaires qu'ils encourent. Dans le cas de l'enseignement primaire, les dépenses de l'État sont progressives. Comme la plupart des enfants des sept pays fréquentent l'école primaire et comme davantage de familles plus riches envoient leurs enfants dans des écoles privées, les familles plus pauvres bénéficient légèrement plus des dépenses de l'État en termes relatifs.

Cependant, dans l'enseignement secondaire, le tableau change considérablement. Comme

Figure 2.14 : Dans les pays à revenu faible et moyen inférieur, les familles paient cher pour l'éducation
Pourcentage des dépenses totales de l'éducation supporté par l'État, les donateurs et les ménages, choix de pays, 2007-2011



Sources : analyse de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* basée sur les données de l'OCDE-CAD (aide), des Ministères de l'éducation et des finances (dépenses publiques) et des enquêtes auprès des ménages suivantes (dépenses privées) : 2008 Albania Living Standards Measurement Survey ; 2010 Bangladesh Household Income and Expenditure Survey ; 2009 Indonesia National Socio-economic Survey ; 2010-11 Malawi Integrated Household Survey ; 2009 Nicaragua National Living Standards Survey ; 2011 Rwanda Integrated Household Living Conditions Survey ; and 2007 Tajikistan Living Standards Measurement Survey.

moins d'enfants des familles les plus pauvres restent à l'école après l'enseignement primaire, ils bénéficient moins des dépenses de l'État consacrées à l'enseignement secondaire. Par exemple, au Malawi, les 20 % des familles les plus riches reçoivent une subvention publique pour l'enseignement secondaire qui est presque six fois plus que celle reçue par les 20 % des familles les plus pauvres. En Indonésie, le ratio est de presque trois fois. Quand les dépenses publiques et privées sont additionnées, un enfant des 20 % les plus riches reçoit quatre fois plus qu'un enfant des 20 % les plus pauvres en Indonésie et au Nicaragua, six fois plus au Bangladesh et au Rwanda et 10 fois plus au Malawi.

Une raison expliquant la divergence entre les contributions des ménages à la scolarité dans le primaire et dans le secondaire est due au fait que les écoles secondaires facturent toujours des frais de scolarité, alors qu'ils ont été supprimés dans de nombreux pays dans le primaire. Les frais de scolarité des écoles secondaires publiques représentent 64 % des dépenses des ménages les plus pauvres au Malawi contre 45 % des dépenses des ménages les plus riches.

Les dépenses des ménages pauvres consacrés aux frais scolaires diminuent le montant qu'ils peuvent dépenser sur les articles permettant d'améliorer la qualité de l'éducation de leurs enfants comme les livres et les fournitures scolaires. Au Bangladesh et en Indonésie, les ménages les plus riches dépensent quatre fois plus pour les livres que les ménages plus pauvres dans les écoles du premier cycle du secondaire. Au Bangladesh, les ménages les plus riches dépensent 15 fois plus pour les cours particuliers que les ménages plus pauvres pour l'enseignement secondaire.

L'analyse des dépenses de l'éducation à travers différentes sources révèle que, y compris dans le cas des deux pays d'Afrique subsaharienne, l'aide externe est une composante essentielle du financement de l'éducation. Au Malawi, l'aide a représenté 23 % des dépenses totale de l'éducation en 2010/11. La part fournie par les donateurs était plus élevé pour l'enseignement primaire (30 %) que pour le secondaire (16 %) ou le supérieur (23 %). Au Rwanda, l'aide était équivalente à 22 % des dépenses totales de l'État en 2010/11. En revanche, la part de l'aide externe aux dépenses totales de l'éducation était de 13 % au Nicaragua, 9 % en Albanie (concentré dans l'enseignement supérieur), 6 % au Bangladesh, 4 % au Tadjikistan et moins de 2 % en Indonésie.

Cette analyse préliminaire montre que le système de comptes nationaux de l'éducation peut être établi en utilisant les données existantes – bien que des améliorations doivent être apportées en termes de couverture et de comparabilité entre les pays. Les résultats peuvent révéler si les ressources sont utilisées de façon équitable. Il est désormais temps de développer un système complet pour veiller à ce que les déficits de données ne contrecarrent pas les efforts, pour s'assurer qu'aucun enfant n'est privé de son droit à l'éducation d'ici à 2015. En tant qu'agence leader chargée de s'assurer du financement suffisant de l'éducation, le PME pourrait jouer un rôle de coordination pour y parvenir.

Conclusion

L'un des plus grands échecs de la période de l'EPT est lié à la promesse qu'aucun pays ne serait empêché de réaliser ses objectifs par manque de ressources. Pour éviter que cela n'arrive après 2015, les États, les donateurs et les autres bailleurs de fonds de l'éducation doivent être tenus pour responsables de leurs engagements de fournir les ressources nécessaires pour atteindre les objectifs de l'éducation. Les objectifs de l'éducation de l'après-2015 doivent inclure une cible spécifique pour le financement par les gouvernements et les donateurs. Autrement, les enfants continueront à en payer le prix.

Les objectifs de l'éducation de l'après-2015 doivent inclure une cible spécifique pour le financement par les gouvernements et les donateurs

En s'appuyant sur les analyses des *Rapports mondiaux de suivi sur l'EPT* au fil des ans, l'équipe du *Rapport* propose qu'une cible soit fixée pour les États d'affecter au moins 6 % de leur RNB à l'éducation. Les cibles des États et les donateurs doivent aussi inclure des engagements pour qu'ils dépensent au moins 20 % de leurs budgets en faveur de l'éducation. Fixer ces objectifs et s'assurer que les gouvernements et les donateurs les respectent seront des contributions importantes aux opportunités d'éducation d'une future génération d'enfants et de jeunes.

Partie 2

Chapitre 3
L'éducation change la vie



Crédit : Karel Prinsloo/ARETE/UNESCO



Instruire les mères : dans les villages kényans comme Nagis, Turkana, instruire les mères peut aider à réduire les niveaux élevés de mortalité infantile.



L’éducation éclaire chaque étape du chemin qui mène à une vie meilleure. Pour bénéficier des bienfaits de l’éducation, tous les enfants doivent pouvoir accéder à un enseignement primaire et du premier cycle du secondaire de qualité. Des efforts particuliers doivent être entrepris pour que tous les enfants et tous les jeunes – sans distinction de revenu familial, de lieu de résidence, de sexe, d’appartenance ethnique ou s’ils sont handicapés – puissent bénéficier équitablement du pouvoir transformateur de l’éducation. Ce chapitre apporte une série d’éléments probants montrant qu’il est vital de progresser dans le domaine de l’éducation pour atteindre tous les nouveaux objectifs du développement après 2015.

www.education-transforms.org

Introduction

Partout dans le monde, les traités et les législations reconnaissent l'éducation comme un droit humain fondamental dont le rôle dans la diffusion des connaissances et la transmission des compétences permettant à chacun de réaliser la plénitude de ses potentialités fait partie des objectifs de l'Éducation pour tous et des Objectifs du Millénaire pour le développement. Toutefois, la communauté internationale et les gouvernements nationaux n'ont pas encore suffisamment pris en compte et exploité le pouvoir considérable de l'éducation comme catalyseur des autres objectifs du développement.

L'éducation a donc progressivement reculé dans les priorités mondiales et certains donateurs ont investi dans d'autres domaines, au moment même où les bénéfices généraux que procure l'éducation s'avèrent primordiaux pour aider les pays à redresser le cap vers la réalisation des autres objectifs du développement. Le pouvoir que possède l'éducation d'accélérer le mouvement vers la réalisation des objectifs généraux doit être mieux reconnu dans le cadre de développement pour l'après-2015. Le présent chapitre expose les arguments dans ce sens, en se fondant sur une nouvelle analyse conduite pour ce *Rapport* et sur un examen approfondi d'autres recherches, dressant un tableau complet des différentes manières dont l'éducation fait progresser les buts du développement dans leur ensemble.

Cette analyse porte un nouvel éclairage sur les bénéfices les mieux connus de l'éducation : la première partie du chapitre examine son pouvoir en matière de réduction de la pauvreté, l'amélioration des perspectives d'emploi qu'elle procure et son rôle moteur dans la croissance économique, tandis que la deuxième partie décrit comment l'éducation améliore les chances pour les populations de vivre en bonne santé. Par-delà ces thèmes, la troisième partie du chapitre examine la contribution de l'éducation aux objectifs sociaux de plus en plus reconnus comme des éléments essentiels du cadre de l'après-2015 : renforcement des institutions démocratiques, protection de l'environnement et adaptation au changement climatique, autonomisation des femmes.

Plusieurs thèmes communs se dégagent des éléments exposés dans ce chapitre et chacun doit être reconnu et pris en compte par les gouvernements et leurs partenaires du développement pour concrétiser les bénéfices généraux de l'éducation. L'un des fils conducteurs concerne le pouvoir transformateur de l'éducation des filles. En renforçant leurs perspectives d'emploi, leurs chances d'être en bonne santé et de participer pleinement à la société, l'éducation des filles et des jeunes femmes a un impact majeur sur la santé de leurs enfants et sur l'accélération de la transition des pays vers un accroissement démographique stable, marqué par de faibles taux de natalité et de mortalité.

Autre fil conducteur, l'accès universel à l'enseignement primaire est primordial, mais bien souvent insuffisant. Pour exploiter les bénéfices généraux de l'éducation, en particulier son pouvoir de sauver des vies, l'accès universel doit être étendu au minimum au premier cycle de l'enseignement secondaire. Par ailleurs, l'accès n'est pas suffisant en soi : l'enseignement reçu par les enfants doit être de qualité, pour leur permettre d'acquérir les compétences de base en alphabétisme et en calcul préalables à l'acquisition de compétences plus approfondies.

Mais avant tout, les éléments réunis ici mettent en évidence la nécessité fondamentale de rendre accessible une éducation de qualité pour tous, sans distinction de revenu, de lieu de résidence, de sexe, d'appartenance ethnique, de handicap, ou de tout autre facteur pouvant conduire à une situation désavantagée. Les potentialités inégalées qu'offre l'éducation pour le renforcement des objectifs généraux du développement ne pourront être pleinement réalisées que si l'éducation est équitable. Des efforts particuliers doivent donc être entrepris pour veiller à ce que les personnes marginalisées soient en mesure de bénéficier à égalité avec les autres du pouvoir transformateur de l'éducation.

Le pouvoir qu'a l'éducation d'accélérer la réalisation d'objectifs plus vastes doit être beaucoup mieux reconnu dans le cadre de l'après-2015

L'éducation combat la pauvreté, renforce l'emploi et la croissance

L'éducation est un outil essentiel dans la lutte contre la pauvreté et elle procure aux femmes et aux hommes de meilleures perspectives d'avoir un emploi, mais qui soit aussi plus stable, offrant de bonnes conditions de travail et une rémunération décente. Elle pose aussi les bases d'une croissance économique plus robuste et durable.

L'éducation offre une perspective de vie meilleure pour les plus démunis

Si tous les élèves des pays à faible revenu quittaient l'école munis de compétences de base en alphabétisme, 171 millions de personnes pourraient échapper à la pauvreté

Pour les plus démunis, l'éducation est l'un des moyens les plus puissants d'accéder à un avenir meilleur. Comme le montrent les éléments de cette section, l'éducation leur permet de s'affranchir du piège de la pauvreté chronique et d'échapper à la transmission de la pauvreté d'une génération à l'autre. Une éducation de qualité qui améliore les résultats d'apprentissage renforce la croissance économique (Hanushek et Woessmann, 2012b), laquelle à son tour combat la pauvreté grâce à l'augmentation des salaires et des revenus tirés du travail agricole et du secteur informel urbain (Ravallion, 2001). En se fondant sur ces deux hypothèses de base, l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* a calculé que si tous les élèves des pays à faible revenu quittaient l'école munis de compétences de base en alphabétisme, 171 millions de personnes pourraient échapper à la pauvreté, soit l'équivalent d'une réduction de 12 % de la pauvreté mondiale.

À cause de la persistance de la pauvreté, il est primordial que les responsables politiques prennent en compte le pouvoir que possède l'éducation d'aider à la réduire. La part de la population mondiale vivant avec moins de 1,25 dollars EU par jour est tombée de 47 % en 1990 à 22 % en 2010 (Nations Unies, 2013). Il est cependant probable que près d'un milliard de personnes vivra encore en dessous de ce seuil en 2015. En Afrique subsaharienne, près de la moitié de la population vivait dans la pauvreté en 2010 et le nombre de pauvres augmente : d'ici à 2015, on s'attend à ce qu'environ 40 % de personnes supplémentaires vivent dans la pauvreté, par rapport à 1990. Le contraste est frappant entre l'Afrique subsaharienne et l'Asie de l'Est et le Pacifique, où environ 56 % de la population vivaient en dessous du seuil de pauvreté en 1990. En 2010, cette part était passée à 12,5 % exactement, en partie grâce à la disponibilité d'une éducation de qualité (Banque mondiale, 2013a).

L'Objectif du Millénaire pour le développement (OMD) qui vise à réduire de moitié la proportion de personnes vivant dans la pauvreté entre 1990 et 2015 a été atteint, mais nombreux sont ceux qui proposent d'éradiquer la pauvreté d'ici à 2030 en tant que nouvel objectif pour l'après-2015. Pour les raisons exposées ici, il est crucial que l'éducation soit intégrée à tous les plans qui visent à éliminer définitivement la pauvreté.

L'éducation permet d'échapper plus vite à la pauvreté chronique

Pour certains, la pauvreté est une situation transitoire, ils peuvent connaître de brefs épisodes de pauvreté ou faire de fréquents allers-retours entre pauvreté et non-pauvreté. Mais pour les plus vulnérables, la pauvreté est un état chronique. Ils restent pauvres sur des longues durées, voire toute leur vie, et transmettent leur pauvreté à leurs enfants. Au Kenya, par exemple, trois quarts des foyers ruraux qui étaient pauvres en 2000 étaient toujours pauvres en 2009 (Radeny *et al.*, 2012).

L'éducation est un moyen essentiel de réduire la pauvreté chronique, car un meilleur niveau d'instruction contribue non seulement à extraire les ménages de la pauvreté de manière permanente, mais il les protège aussi contre les rechutes. Les éléments tirés de différents contextes confirment que même si l'on tient compte d'autres facteurs pouvant influencer la situation, tels que les terres des ménages et d'autres biens, l'éducation, quel que soit son niveau, réduit la probabilité de pauvreté chronique :

- Bien que l'Éthiopie ait réduit la pauvreté de moitié depuis 1995, 31 % de la population restent pauvres (Banque mondiale, 2013b). Le relèvement du niveau éducatif qui est particulièrement faible dans les zones rurales peut apporter une réelle différence. Entre 1994 et 2009, par exemple, les ménages ruraux où le chef de famille avait terminé ses études primaires avaient une probabilité réduite de 16 % de vivre dans la pauvreté chronique (Dercon *et al.*, 2012).

- En Ouganda, la probabilité que les ménages qui sont pauvres le restent plus de sept ans a chuté de 16 % pour chaque année de scolarité secondaire du chef de famille et de 5 % supplémentaires pour chaque année pendant laquelle l'épouse a fait des études primaires (Lawson *et al.*, 2006).

- En Afrique du Sud, dans la province de KwaZulu-Natal où l'éducation a permis aux populations de s'affranchir de la pauvreté après la fin de l'apartheid, chaque année supplémentaire de scolarité s'est traduite par une augmentation des dépenses de consommation de 11 % (May *et al.*, 2011).

- Les années supplémentaires de scolarité ont plus de chances d'aider les populations à sortir de la pauvreté lorsque la qualité de l'enseignement a permis de les équiper des compétences de base indispensables, comme la lecture et l'écriture. Au Népal où plus de la moitié des populations pauvres le restent pendant une période de 10 ans, 42 % des adultes savaient lire et écrire dans les ménages qui restaient au-dessus du seuil de pauvreté pendant cette période, 23 % savaient lire et écrire dans les ménages qui passaient alternativement de la pauvreté à la non-pauvreté mais seulement 15 % étaient alphabétisés dans les ménages chroniquement pauvres (Bhatta et Sharma, 2011).

- Le pouvoir de l'éducation à aider les ménages à échapper à la pauvreté même devant l'adversité est évident dans un district rural de la province du Sindh au Pakistan, où la pauvreté a progressé sur une période de 17 ans à cause de la sécheresse et des pénuries d'eau. Les chefs de famille qui sont restés pauvres pendant cette période avaient à la fois le niveau initial d'éducation le plus faible (1 an en moyenne) et l'accroissement le plus faible sur la période (moins d'un an). À l'inverse, les chefs de famille qui ont échappé à la pauvreté avaient un niveau initial d'éducation plus élevé (1,8 an) et le plus fort accroissement sur la période (de 2 ans) (Lohano, 2011).

- Dans de nombreux milieux différents, le fait d'arriver au premier cycle du secondaire a un impact particulièrement fort. Dans les zones rurales du Viet Nam, les ménages dont le chef de famille a suivi le premier cycle de l'enseignement secondaire ont une probabilité accrue de 24 % de ne pas être pauvres entre 2002 et 2006 par rapport aux ménages n'ayant pas fait d'études ; pour ceux ayant suivi le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, ces probabilités sont accrues de 31 % (Baulch et Dat, 2011). Dans les zones rurales du Nicaragua, le taux de pauvreté chronique est de 22 % chez les ménages n'ayant aucun adulte alphabétisé, 7 % chez les ménages dont les adultes ont fait en moyenne trois années d'études et 1 % chez les ménages où les adultes ont fait six années d'études ou plus (Stampini et Davis, 2006). Dans les zones urbaines du Brésil entre 1993 et 2003, la pauvreté chronique était de 29 % chez les personnes analphabètes, de 22 % pour celles n'ayant pas achevé le cycle du primaire, de 12 % chez les personnes ayant fait des études primaires et de 7,5 % pour celles ayant suivi au moins le premier cycle du secondaire (Ribas et Machado, 2007).

- Le pouvoir qu'a l'éducation de maintenir les populations hors de la pauvreté est évident dans les zones rurales d'Indonésie. Parmi les facteurs susceptibles de faire sortir un ménage de la pauvreté pendant une période de sept ans, l'éducation a été le plus important. Chaque année supplémentaire de scolarité s'est traduite par une croissance supplémentaire des revenus de 6 % sur les sept années (McCulloch *et al.*, 2007). L'achèvement du premier cycle de l'enseignement secondaire a non seulement doublé la probabilité d'échapper à la pauvreté, mais il a aussi réduit d'un quart la probabilité de tomber dans la pauvreté.

L'éducation est un outil de prévention de la pauvreté intergénérationnelle

Les enfants dont les parents ont fait peu ou pas d'études ont plus de probabilités d'être eux-mêmes peu instruits. C'est une des manières dont se perpétue la pauvreté et il est donc essentiel de relever les niveaux éducatifs pour rompre le cycle de la pauvreté chronique. Les politiques appropriées peuvent assurer une transmission équitable des bénéfices de l'éducation. Une nouvelle analyse effectuée pour le présent *Rapport*, et reposant sur 142 enquêtes démographiques et de santé de 56 pays entre 1990 et 2009, examine l'effet du niveau d'instruction des parents sur le nombre d'années d'études des membres du ménage âgés de 15 à 18 ans. Pour chaque année supplémentaire d'études de la mère, l'enfant suit en moyenne 0,32 année supplémentaire d'études et pour les filles le bénéfice est légèrement plus important (Bhalotra *et al.*, 2013b).

Au Guatemala, le relèvement du niveau d'études et des compétences cognitives des femmes a allongé la scolarité des enfants. Par voie de conséquence, chaque niveau d'étude achevé s'est traduit par une hausse de 10 % des salaires de ces enfants à l'âge adulte, tandis que 14 points supplémentaires obtenus par ces enfants aux tests de compréhension de la lecture, les amenant à la moyenne de 36 points, se sont traduits par un progrès de leurs salaires de 35 % (Behrman *et al.*, 2009, 2010).

Dans les zones rurales d'Indonésie, l'achèvement du premier cycle de l'enseignement secondaire a plus que doublé la probabilité de s'affranchir de la pauvreté

Dans les pays pauvres, le niveau d'études des parents peut même s'avérer plus puissant que d'autres facteurs possibles, comme le fait d'hériter d'un capital. Au Sénégal, par exemple, le fait d'hériter de terres ou d'une maison n'a pas accru la prospérité, mais les enfants issus de parents ayant reçu une éducation formelle, quel que soit le niveau, avaient plus de chances de trouver un emploi non agricole et d'échapper ainsi à la pauvreté. En particulier, les fils de mères instruites des zones rurales avaient 27 % de chances supplémentaires de trouver un emploi non agricole (Lambert *et al.*, 2011).

Comment l'éducation réduit la pauvreté

L'éducation réduit la pauvreté principalement par l'augmentation des revenus. Elle permet aux personnes ayant un emploi formel rémunéré de gagner un salaire plus élevé et elle offre un meilleur niveau de vie à celles qui travaillent dans le secteur informel urbain ou dans les zones rurales[1].

Au Pakistan, le salaire d'une personne alphabétisée est supérieur de 23 % à celui d'une personne illettrée

L'éducation aide à obtenir un salaire décent. À l'échelle mondiale, on estime à 400 millions environ – soit 15 % de tous les travailleurs – le nombre de personnes recevant moins de 1,25 dollar EU par jour, un niveau de salaire trop faible pour leur permettre, ainsi qu'à leurs familles, d'échapper à la pauvreté (BIT, 2013a). Les jeunes sont particulièrement vulnérables à la pauvreté au travail qui touche 28 % d'entre eux (Understanding Children's Work, 2012).

L'éducation peut aider les travailleurs à échapper à la pauvreté. En République-Unie de Tanzanie, 82 % des travailleurs n'ayant pas fini leurs études primaires ont un revenu inférieur au seuil de pauvreté. À l'inverse, la probabilité pour les travailleurs, hommes et femmes, ayant achevé leurs études primaires d'être pauvres est inférieure de 20 % tandis que l'enseignement secondaire réduit de près de 60 % cette probabilité d'être pauvre. Au Brésil, alors que la pauvreté au travail est moins courante – et presque inexistante chez ceux qui ont suivi au minimum l'enseignement secondaire – 13 % des personnes n'ayant pas fini leurs études primaires sont confinés dans cette situation (Understanding Children's Work, 2013).

Les salariés plus instruits reçoivent une meilleure rémunération qui les récompense pour leur productivité accrue. En moyenne, on estime qu'une année d'études accroît les salaires de 10 % ; en Afrique subsaharienne, cela peut atteindre 13 % (Montenegro et Patrinos, 2012). De plus, en moyenne, le retour sur investissement de l'éducation augmente à chaque niveau d'enseignement, de 8 % au niveau primaire, à 13 % au niveau secondaire et à 16 % au niveau tertiaire (Colclough *et al.*, 2010).

Dans certains pays, l'éducation a un effet encore plus important sur les plus hauts salaires. En Colombie, par exemple, le retour sur investissement de l'éducation, pour les salariés du décile inférieur est de 9 %, comparé à 14 % pour ceux du décile supérieur. Cela peut être le reflet de la meilleure qualité de l'enseignement suivi par les plus riches. À l'inverse, dans un système éducatif offrant plus d'équité, comme au Viet Nam, le retour sur l'éducation est supérieur pour le décile inférieur avec un retour estimé à 10 %, comparé à 6 % pour le décile supérieur (Fasih *et al.*, 2012).

Il est indispensable d'évaluer le retour sur les compétences acquises à l'école, telles que la lecture, l'écriture et le calcul, plutôt que de se focaliser sur le temps passé à l'école. L'analyse de 13 pays les plus riches a montré que pour chaque gain de 60 points sur une échelle de compétences de lecture et écriture de 500 points, les salaires augmentaient de 5 % environ en Italie, jusqu'à 15 % au Chili (Hanushek et Zhang, 2006).

De même au Pakistan, le salaire d'une personne alphabétisée est supérieur de 23 % à celui d'une personne illettrée. L'amélioration des compétences en alphabétisme peut avoir un effet majeur sur les revenus des femmes, laissant supposer que l'investissement dans l'éducation des femmes peut être bénéfique. Les femmes qui travaillent et ont un niveau élevé de compétences en alphabétisme gagnaient 95 % de plus que les femmes ayant un faible niveau, voire inexistant, dans ces mêmes compétences, le différentiel n'étant que de 33 % chez les hommes (Aslam *et al.*, 2012).

L'éducation accroît les revenus tirés du travail informel. Dans les zones urbaines, un grand nombre de personnes parmi les plus pauvres travaillent dans le secteur informel et l'éducation peut contribuer à les affranchir de la pauvreté par des revenus plus élevés et la possibilité de profiter davantage de l'activité entreprenariale. Plus instruites, elles ont plus de chances de créer une affaire et leurs entreprises ont plus de chances d'être plus rentables.

Dans huit pays d'Afrique subsaharienne, par exemple, la probabilité de posséder une entreprise familiale ou une microentreprise est plus forte chez les personnes ayant achevé le cycle de

1. L'éducation est aussi liée à d'autres facteurs conduisant à la réduction de la pauvreté. Par exemple, elle diminue la fécondité et il y a donc moins de personnes dépendantes par famille.

l'enseignement primaire que chez celles qui sont moins instruites. En Ouganda, les propriétaires d'entreprises familiales ayant achevé le cycle complet du primaire gagnent 36 % de plus que leurs homologues n'ayant pas fait d'études, et ceux qui ont achevé le premier cycle du secondaire gagnent 56 % de plus (Fox et Sohnesen, 2012). En Angola, une année supplémentaire de scolarité augmente les bénéfices des petites entreprises de 7 % à 9,5 % (Wiig et Kolstad, 2013).

Au Viet Nam, une enquête portant sur 1 400 nouvelles entreprises, dont 91 % de petites ou microentreprises et 61 % d'entreprises familiales, a montré que la scolarisation au minimum dans le secondaire augmente les profits de 34 % (Santarelli et Tran, 2013). En Thaïlande, le retour sur le capital des ménages a augmenté de 7 % pour une année d'étude, surtout parce que les ménages instruits tendent à réinvestir leurs profits (Pawasutipaisit et Townsend, 2011).

L'éducation accroît les revenus tirés de l'agriculture. Dans les pays à revenu faible et moyen, les plus défavorisés sont nombreux à tirer leurs moyens d'existence de l'activité agricole (Banque mondiale, 2013a). À ces personnes, l'éducation peut offrir un moyen essentiel d'accéder à une vie meilleure.

Des compétences en alphabétisme et en calcul permettent aux agriculteurs de mieux interpréter les nouvelles informations et d'y réagir. Lorsqu'ils sont instruits, ils utilisent mieux les engrais, les variétés de semences et les technologies agricoles qui augmentent la productivité des cultures traditionnelles. Ils ont aussi plus de chances de diversifier leur production avec des cultures à valeur plus élevée.

Partout dans le monde, des exemples ont démontré le pouvoir de l'éducation qui renforce la productivité des agriculteurs et leur permet de sortir de la pauvreté. Dans les zones semi-arides de Chine, la probabilité que les agriculteurs utilisent les eaux pluviales collectées et une technologie d'irrigation supplémentaire pour atténuer les pénuries d'eau est plus forte (He *et al.*, 2007). En Éthiopie, le fait que des membres du ménage autres que le chef de famille soient instruits a conduit à un usage accru des engrais (Asfaw et Admassie, 2004). Au Mozambique, la production de cultures commerciales ont 26 points de pourcentage de probabilité en plus d'être le fait d'agriculteurs instruits que non instruits (Bandiera et Rasul, 2006). Au Népal, un ménage comprenant un agriculteur ayant fini ses études primaires a environ 20 points de pourcentage de chances supplémentaires d'adopter des mesures de conservation des sols et de lutte contre l'érosion (Tiwari *et al.*, 2008).

Les retours de l'éducation sont plus importants lorsque les agriculteurs sont en mesure d'utiliser de nouvelles technologies. Dans le nord du Nigéria, lorsque le chef de famille a suivi quatre ans de scolarité, la production de niébé a augmenté d'un quart grâce aux technologies modernes, mais elle est restée inchangée lorsque des méthodes traditionnelles ont été utilisées (Alene et Manyong, 2007).

Au Népal un ménage comprenant un agriculteur ayant fait des études primaires a plus de chances d'adopter des mesures de conservation des sols

L'éducation permet aux ménages ruraux de diversifier leurs sources de revenus. Beaucoup de populations défavorisées du monde vivant dans les zones rurales n'ont d'autre choix que de travailler sur des petites exploitations. L'éducation permet aux ménages de réagir avec flexibilité et de diversifier leurs opportunités de revenus. Elle améliore leurs chances de trouver un travail non agricole – généralement plus lucratif – ainsi que le montre l'analyse des données d'enquêtes sur les forces de travail réalisée pour ce *Rapport*. Par exemple, en Indonésie où la moitié de la population vit dans les zones rurales, le pourcentage d'habitants de ces zones travaillant dans des emplois non agricoles est de 15 % pour les hommes et de 17 % pour les femmes n'ayant pas été scolarisé(e)s, tandis qu'il passe à 61 % pour les hommes et 72 % pour les femmes qui ont été scolarisé(e)s dans le secondaire (figure 3.1).

L'éducation change les perspectives d'emploi

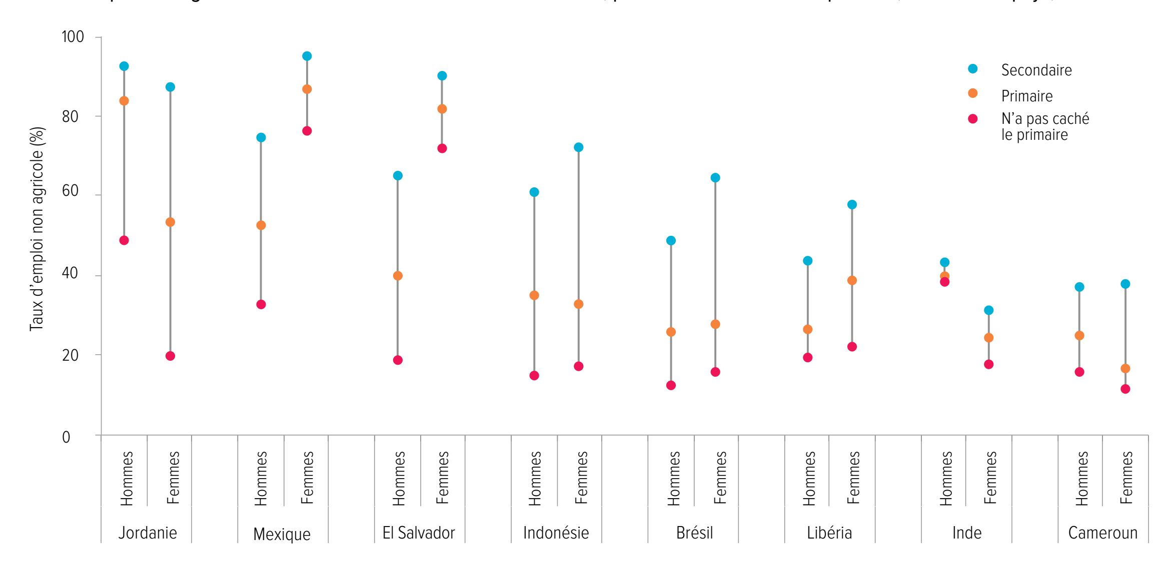
Étant donné le nombre accru et sans précédent de jeunes arrivant sur le marché du travail, les plus démunis et les plus vulnérables risquent de ne pas trouver d'emploi ou de travailler pour un salaire inférieur au seuil de pauvreté dans des emplois précaires, car la probabilité qu'ils aient achevé leur scolarité est réduite. Même dans les pays plus riches, la crise économique impose aux moins instruits la perspective d'un chômage de longue durée.

L'éducation offre non seulement plus de perspectives d'emploi pour les hommes et les femmes, mais elle leur permet aussi d'avoir des emplois plus stables, offrant de bonnes conditions de travail et un salaire décent. L'éducation est particulièrement essentielle pour les femmes car elle leur permet d'aspirer à des emplois décents, de pouvoir décider de l'utilisation des ressources et par conséquent de mieux maîtriser leur propre vie.

L'importance de l'emploi pour la réduction de la pauvreté a été reconnue huit ans après la création du cadre des OMD, avec une nouvelle cible ajoutée au

Figure 3.1 : L'éducation ouvre les portes de l'emploi non agricole

Taux d'emploi non agricole chez les 15 à 64 ans dans les zones rurales, par niveau d'éducation et par sexe, sélection de pays, 2007-2011



Source : Understanding Children's Work (2013).

premier OMD : assurer le plein-emploi et la possibilité pour chacun, y compris les femmes et les jeunes, de trouver un travail décent et productif. Un indicateur supplémentaire de la participation des femmes à l'emploi salarié figure aussi dans le troisième OMD sur l'égalité des sexes, afin de reconnaître qu'une meilleure éducation améliore les moyens d'existence. Pour améliorer le bien-être et éradiquer la pauvreté, l'emploi a toutes les chances de figurer dans le cadre du développement de l'après-2015. L'Organisation internationale du travail estime que l'emploi devrait avoir une importance encore accrue par rapport aux OMD, avec son propre objectif cette fois-ci (OIT, 2013b). Cet argument est repris par les personnes pauvres qui voient dans l'emploi et l'éducation deux des moyens les plus importants d'améliorer leur vie (Bergh et Melamed, 2012).

L'éducation joue un rôle majeur dans la participation des femmes à la population active des pays d'Amérique latine

L'éducation est un rempart contre le chômage dans les pays riches

En 2011, on estimait à 193 millions le nombre de chômeurs dans le monde entier, dont 73 millions de jeunes – soit l'équivalent d'un huitième de la population jeune (OIT, 2013a). Dans certains pays riches qui ont supporté tout le poids du ralentissement économique, le chômage a explosé, touchant gravement les jeunes en particulier, avec des taux de chômage dépassant les 50 % en Grèce et en Espagne.

Les jeunes possédant des niveaux d'éducation plus élevés pâtissent moins des effets de la crise économique : en Espagne, alors que le taux de chômage des jeunes n'ayant pas achevé le secondaire est passé de 20 % environ en 2007 à 60 % en 2012, il a progressé de 14 % à 40 % pour les jeunes possédant des niveaux d'éducation supérieurs (Eurostat, 2013).

L'éducation accroît les chances des femmes d'être dans la population active

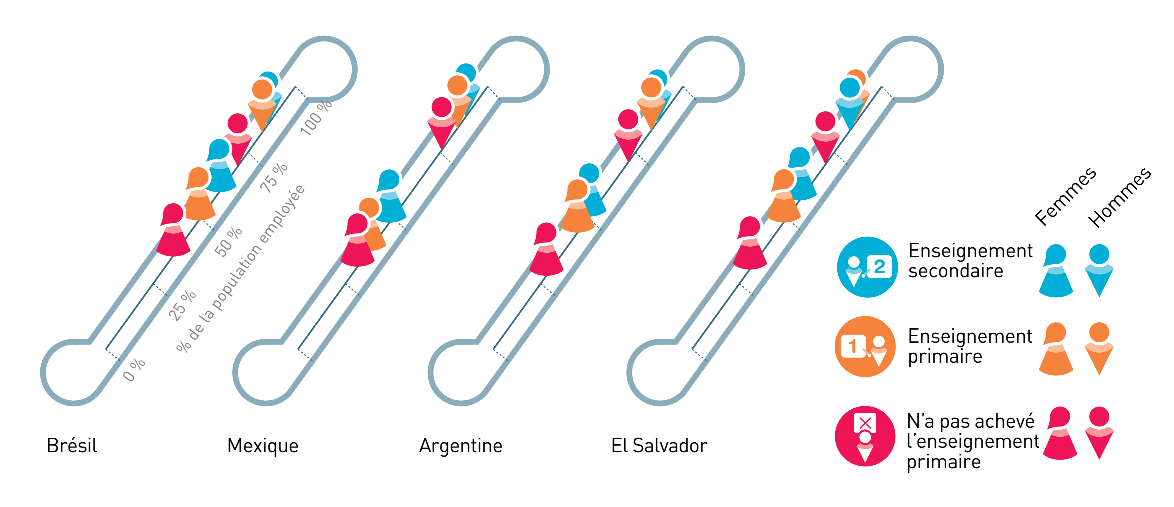
En même temps que se développent les pays, l'éducation devient un passeport qui permet aux femmes d'investir le marché du travail. Lorsqu'une société accepte l'emploi formel des femmes, celles qui possèdent le plus d'instruction se trouvent en meilleure position pour obtenir un travail rémunéré (Gaddis et Klasen, 2012). En favorisant la participation des femmes au marché du travail, l'éducation contribue à leur autonomisation et à la prospérité du pays (Kabeer, 2012).

Dans les pays à revenu moyen d'Amérique latine comme l'Argentine, le Brésil, El Salvador et le Mexique, la proportion de femmes ayant un emploi rémunéré augmente nettement avec l'élévation du niveau d'instruction des femmes. C'est ce qui ressort de l'analyse des données des enquêtes sur les forces de travail réalisée pour ce *Rapport* (infographie : Recherche d'emploi). Au Mexique, alors que 39 % des femmes qui ont été scolarisées dans le primaire sont employées, cette proportion passe à 48 % pour celles qui ont fait des études secondaires.

L'éducation a un rôle bien plus déterminant pour l'engagement des femmes dans la population

RECHERCHE D'EMPLOI

Les hommes et les femmes ayant fait des études ont plus de chances de trouver du travail



Source : Understanding Children's Work (2013).

active que pour les hommes de ces quatre pays. Les hommes qui n'ont même pas achevé leurs études primaires ont autant de chances d'être sur le marché du travail que les femmes ayant une éducation tertiaire. Il existe par ailleurs une différence minime dans la participation des hommes ayant reçu une éducation primaire et secondaire : cette participation est supérieure à 80 %, quel que soit le niveau d'enseignement atteint.

Dans les pays les plus pauvres, les facteurs culturels et l'absence d'infrastructures abordables pour la garde des enfants et les transports continuent d'empêcher les femmes d'obtenir des emplois rémunérés. En Inde et au Pakistan, par exemple, les femmes ont moins de probabilités d'être décomptées dans les chiffres de la participation au marché du travail, qu'elles aient été scolarisées ou non. La seule exception concerne le nombre extrêmement limité de femmes qui atteignent le deuxième cycle d'enseignement secondaire au Pakistan. Une seule femme sur cinq environ parvient à ce niveau et elles ont plus de chances d'être issues de milieux plus favorisés (Aslam, 2013). À l'inverse, une vaste majorité d'hommes est dans la population active des deux pays, quel que soit leur niveau d'instruction.

Les femmes sont maintenues à l'écart de la population active non seulement à cause de la stigmatisation culturelle liée à l'emploi rémunéré, mais aussi par les attentes de la société en matière de nombre d'enfants et de tâches ménagères. Elles doivent donc souvent consacrer de nombreuses heures à un travail qui est moins visible pour les responsables politiques, surtout dans les pays les plus pauvres (Bloom *et al.*, 2009). En Jordanie, par exemple, 25 % des femmes des zones rurales n'ayant étudié que dans le primaire travaillent sans être rémunérées, contre 7 % des femmes ayant suivi l'enseignement secondaire.

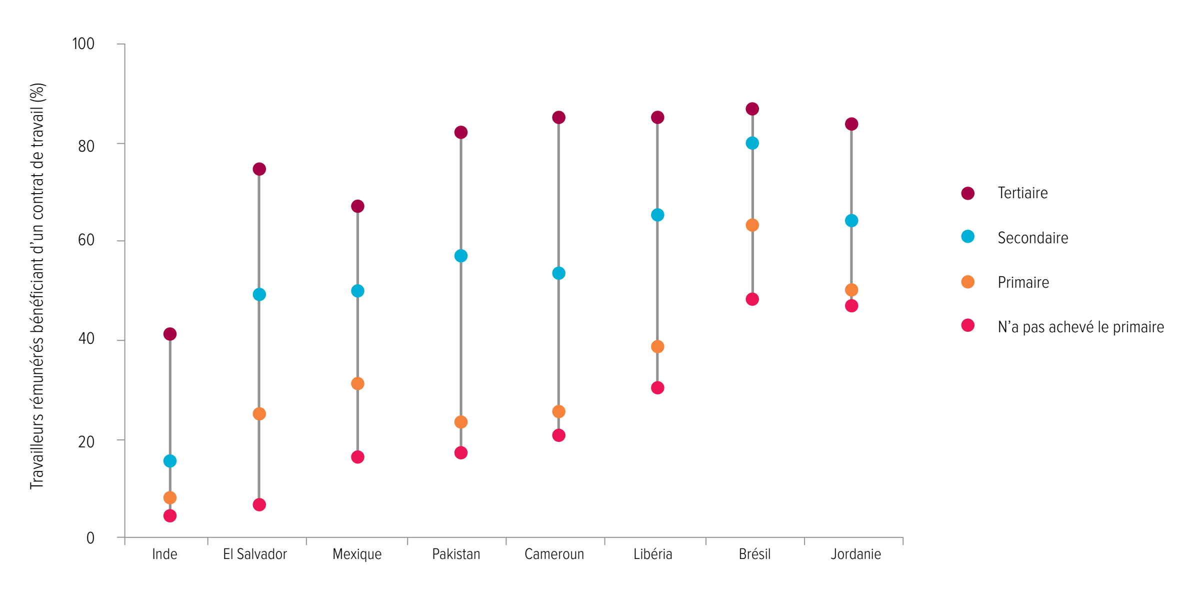
L'éducation accroît les chances de jouir de meilleures conditions de travail

Les femmes plus instruites bénéficient souvent de meilleures conditions de travail, y compris de la possibilité de travailler à plein temps et d'avoir des contrats sûrs. Bien que certaines choisissent de travailler à temps partiel, ce type de travail est mal rémunéré et précaire pour les femmes les plus vulnérables. Grâce à l'éducation, les femmes en particulier ont plus de possibilités de trouver un emploi à temps plein. Au Pakistan, parmi les femmes qui travaillent, celles qui ont fait des études primaires sont un tiers à travailler à temps plein et cette proportion passe à la moitié quand elles ont fait des études secondaires. À l'inverse, la plupart des hommes travaillent à temps plein, quel que soit leur niveau d'instruction.

L'éducation contribue à protéger les travailleurs adultes de l'exploitation en leur donnant davantage de possibilités d'obtenir des contrats sûrs. Dans les villes d'El Salvador, 7 % seulement des adultes qui n'ont pas achevé leurs études primaires ont un

En Jordanie, 25 % des femmes des zones rurales qui n'ont étudié que dans le primaire travaillent sans être rémunérées, contre 7 % des femmes ayant suivi l'enseignement secondaire

Figure 3.2 : L'éducation mène à des emplois plus stables
Pourcentage de travailleurs rémunérés de 15 à 64 ans sur le marché du travail des zones urbaines, bénéficiant d'un contrat de travail, par niveau d'éducation, sélection de pays, 2007-2011



Note : les chiffres pour le Pakistan renvoient à la fois aux zones urbaines et rurales.
Source : Understanding Children's Work (2013).

contrat de travail, ce qui les rend très vulnérables. À l'inverse, 49 % de ceux qui ont suivi l'enseignement secondaire bénéficient d'un contrat de travail (figure 3.2).

Dans les États arabes, le salaire des femmes ayant fait des études secondaires s'élève à 87 % de celui des hommes, contre 60 % pour celles qui ont suivi l'enseignement primaire

L'éducation réduit les écarts de salaire entre les sexes

Au niveau mondial, à travail comparable, les femmes sont moins rémunérées que les hommes. Même si cet écart se réduit dans certaines régions du monde, il demeure une source de préoccupation (OCDE, 2012). Plus le niveau d'instruction est élevé, plus l'écart se réduit, même dans les pays où il existe une discrimination sur le marché du travail et des différences restent ancrées entre les sexes, comme le montre l'analyse des écarts de salaire liés au genre dans 64 pays. Dans les États arabes, l'éducation a une effet particulier, puisque le salaire des femmes ayant fait des études secondaires est égal à 87 % de celui des hommes, contre 60 % pour celles qui ont suivi l'enseignement primaire (Ñopo *et al.*, 2011).

En Afrique subsaharienne, les hommes gagnent en moyenne deux fois plus que les femmes, mais l'éducation influe fortement sur l'écart des rémunérations. Au Ghana, dans la population non instruite, les hommes gagnent 57 % de plus que les femmes, un écart qui tombe à 24 % pour ceux qui ont fait des études primaires et à 16 % s'ils ont suivi l'enseignement secondaire (Kolev et Sirven, 2010).

Ces schémas régionaux sont confirmés par l'analyse conduite pour ce *Rapport* sur les données de neuf pays, dans différents contextes. En Argentine et en Jordanie, pour le niveau d'enseignement primaire, le salaire des femmes est environ de la moitié du salaire moyen des hommes, tandis pour le niveau d'enseignement secondaire, le salaire des femmes est égal à environ les deux tiers du salaire des hommes (infographie : Écarts de salaire).

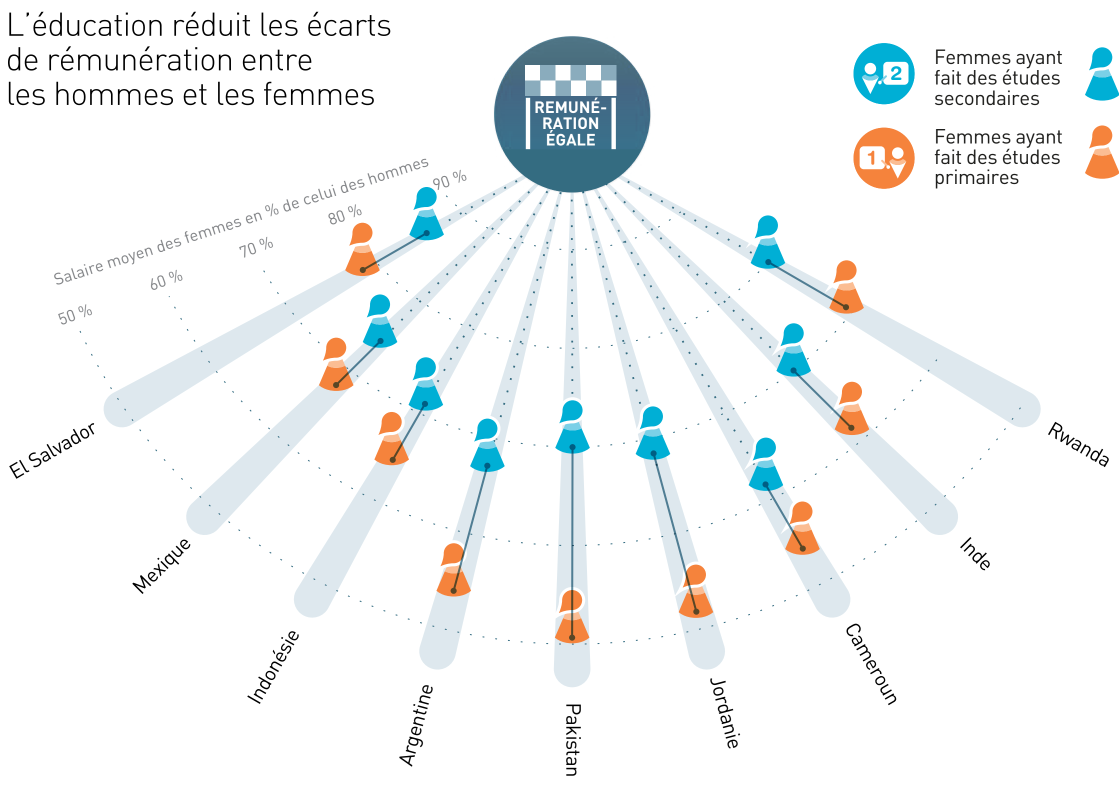
L'éducation stimule la prospérité

Non seulement l'éducation contribue à faire sortir de la pauvreté en développant les compétences nécessaires pour améliorer les moyens d'existence des personnes pauvres, mais elle génère aussi des gains de productivité qui alimentent la croissance économique. Pour que la croissance réduise la pauvreté, l'éducation doit surmonter les inégalités, mais il ne suffit pas de pouvoir accéder à l'éducation. Un apprentissage équitable pour tous est la clé d'une prospérité nationale partagée pour tous.

Certains analystes ont exprimé des réserves quant à l'impact de l'éducation sur la croissance économique (Pritchett, 2006). Cependant, si l'on utilise des données et des méthodes améliorées, et si l'on prend en compte l'impact des inégalités en matière d'éducation et de qualité de l'éducation, il est clair que l'éducation constitue une force essentielle pour la prospérité nationale (Castelló-

ÉCARTS DE SALAIRE

L'éducation réduit les écarts de rémunération entre les hommes et les femmes



Source : Understanding Children's Work (2013).

Climent, 2010 ; Hanushek et Woessmann, 2008 ; Krueger et Lindahl, 2001).

L'éducation peut alimenter la croissance économique...

L'éducation a le pouvoir de stimuler de manière substantielle la croissance, ce que souligne une nouvelle analyse réalisée pour ce *Rapport*. Dans un pays, le fait de rallonger d'un an le niveau éducatif moyen de la population renforce la croissance du PNB annuel par habitant de 2 % à 2,5 %[2]. Ces estimations prennent en compte des facteurs comme le niveau de revenu au début de la période, l'inflation, la part du secteur public dans l'économie et le degré d'ouverture aux échanges (Castelló-Climent, 2013).

Le rôle fondamental de l'éducation apparaît nettement dans la façon dont elle permet d'expliquer les différences de rythme de croissance économique entre les régions. En 1965, le niveau moyen de scolarité était supérieur de 2,7 années dans la région Asie de l'Est et Pacifique à celui de l'Afrique subsaharienne. Durant les 45 années qui ont suivi, la croissance annuelle moyenne du revenu par habitant a été de 3,4 % dans la région Asie de l'Est et Pacifique, mais de 0,8 % seulement en Afrique subsaharienne. La différence de niveau initial d'instruction pourrait expliquer à peu près la moitié de la différence dans les taux de croissance.

Une comparaison de l'expérience propre à chaque région illustre mieux l'importance de l'éducation. En Amérique latine et dans les Caraïbes, le nombre moyen d'années de scolarité des adultes, 3,6 en 1965, est passé à 7,5 en 2005. On estime que cela a contribué pour deux tiers au taux de croissance moyen en PNB par habitant de 2,8 % entre 2005 et 2010. Mais tous les pays de la région n'ont pas gardé ce rythme. Au Guatemala, les adultes n'étaient restés en moyenne que 3,6 années à l'école, l'équivalent de la scolarité en Côte d'Ivoire (Afrique subsaharienne) et en moyenne la scolarité n'a augmenté que de 2,3 années dans le pays entre 1965 et 2005, à l'avant-dernier rang de la région avant Belize. Si le Guatemala avait été conforme à la moyenne régionale, il aurait plus que doublé son taux de croissance annuel moyen entre 2005 et

Chaque année qui s'ajoute au niveau éducatif moyen de la population d'un pays accroît son PNB annuel par habitant de 2 % à 2,5 %

2. L'effet est globalement compatible avec le résultat antérieur largement cité selon lequel chaque année supplémentaire d'achèvement éducatif moyen a augmenté le revenu par habitant de 12 % dans les 73 pays pour la période 1960-1990 (Cohen et Soto, 2007).

2010, passant de 1,7 % à 3,6 %, soit 500 dollars EU supplémentaires par personne (Castelló-Climent, 2013). L'une des principales raisons expliquant les mauvais résultats du Guatemala est que les membres des groupes autochtones n'ont eu historiquement que la moitié du nombre d'années de scolarité par rapport aux populations non autochtones (Shapiro, 2006).

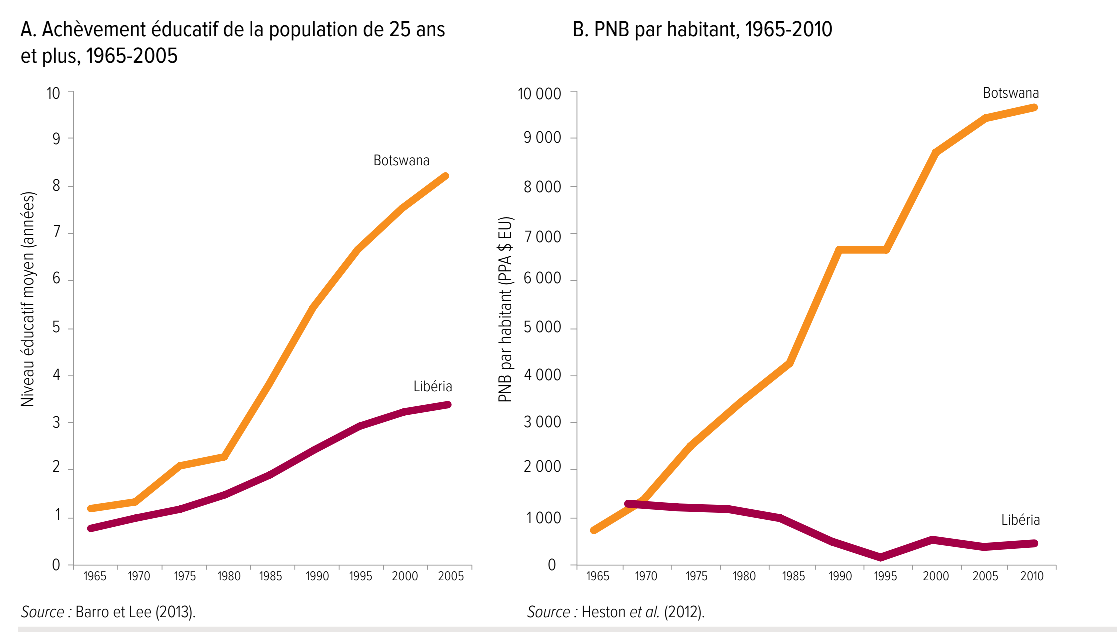
Si la Thaïlande avait évolué comme la moyenne régionale en termes d'années de scolarité, son taux de croissance annuelle entre 2005 et 2010 aurait atteint 3,9 % au lieu de 2,9 %

Autre exemple, l'achèvement scolaire moyen d'Haïti est resté en retard de trois années sur la moyenne régionale pendant toute la période analysée. S'il avait été égal à la moyenne pour l'Amérique latine et les Caraïbes, le revenu par habitant aurait pu croître chaque année de 1,5 % pour pratiquement doubler entre 1965 et 2010, alors qu'en réalité il a stagné (Castelló-Climent, 2013). Cette stagnation a signifié qu'Haïti est resté le pays le plus pauvre de la région, alors qu'il aurait pu atteindre le même niveau de revenu par habitant que le Nicaragua. Bien que ses problèmes les plus récents soient dus aux effets de catastrophes naturelles, dont le séisme dévastateur de 2010 qui a détruit une bonne part des infrastructures éducatives du pays, son incapacité à investir de manière adéquate dans l'éducation signifie qu'il continue d'affronter des défis significatifs pour reconstruire son économie. En 2012, 51 % des femmes et 46 % des hommes de 15 à 49 ans n'avaient suivi qu'un enseignement primaire (Institut haïtien de l'enfance et ICF International, 2012)

Même en Asie de l'Est et Pacifique, où la croissance a été forte grâce aux investissements dans l'éducation et à la réforme économique et institutionnelle, les pays dont les dépenses d'éducation ont chuté – comme la Thaïlande – risquent des périodes prolongées de croissance faible (Eichengreen *et al.*, 2013). En 2005, le nombre moyen d'années passées à l'école par les adultes de Thaïlande était de 5,9, soit deux ans de moins que la moyenne régionale, ayant progressé de 2,8 années depuis 1965. Si la Thaïlande avait évolué comme la moyenne régionale, son taux de croissance annuel moyen entre 2005 et 2010 aurait pu atteindre 3,9 % au lieu de 2,9 % (Castelló-Climent, 2013).

En Afrique subsaharienne, le Botswana et le Libéria, deux pays riches en diamants, ont emprunté des voies divergentes en partant de niveaux similaires de développement économique et éducatif et ils sont une preuve éclatante des bénéfices de l'éducation. En 1970, le revenu par habitant était à peu près identifique dans les deux pays. Les adultes des deux pays passaient en moyenne environ un an à l'école, soit à peine moins que la moyenne régionale. Alors que le Botswana a investi sa richesse en ressources naturelles dans l'éducation et d'autres secteurs sociaux, le Libéria a jusqu'à une date récente largement gaspillé la sienne à financer notamment deux guerres civiles. La différence se reflète dans les dépenses d'éducation : en 2009, le Botswana a consacré 8,2 % du PNB à l'éducation, deux fois plus que le Libéria. En conséquence, sur une période de 40 ans, le niveau de scolarisation s'est accru de huit ans au Botswana mais seulement de trois ans au Libéria, ce qui est très inférieur à la moyenne de la région. En 2010, le PNB par habitant était supérieur de 20 fois à celui du Botswana (figure 3.3).

Figure 3.3 : L'investissement dans l'éducation contribue à la croissance



Source : Barro et Lee (2013).

Source : Heston *et al.* (2012).

Ces expériences mettent en évidence la raison pour laquelle c'est une erreur de réduire l'investissement dans l'éducation d'un pays, même en période de ralentissement économique. Ce faisant, non seulement ils privent leur population de son droit à l'éducation, mais ils compromettent aussi leur prospérité future. Malgré cela, des pays comme la Grèce, l'Italie et le Portugal ont réduit leurs dépenses d'éducation de plus de 5 % entre 2010 et 2012, au moment même où leur économie avait le plus besoin de cet investissement (Commission européenne *et al.*, 2013).

... mais l'éducation doit être équitable pour générer des récompenses économiques...

Les pays pauvres n'échapperont pas au piège d'un revenu faible en se contentant d'allonger le nombre moyen d'années d'enseignement. Une nouvelle analyse effectuée pour ce *Rapport* indique que ce n'est que par l'investissement dans une éducation équitable – afin que les plus défavorisés comme les plus riches passent plus d'années à l'école – que les pays peuvent parvenir au type de croissance qui bannit la pauvreté. Les pays qui ont connu les niveaux les plus élevés de croissance économique, y compris la Chine, la République de Corée et la Province chinoise de Taiwan, l'ont fait tout en réduisant les inéqualités éducatives.

Cette nouvelle analyse montre que les inégalités éducatives entravent de manière fondamentale les perspectives de croissance d'un pays. En matière d'éducation, l'équité peut se mesurer à l'aide de l'indice de Gini compris entre zéro pour une égalité parfaite et un pour une inégalité maximale. Une amélioration de l'indice égale à 0,1 augmente la croissance d'un demi-point de pourcentage, ce qui se traduit par une amélioration du revenu par habitant de 23 % sur une période de 40 ans.

En Afrique subsaharienne, les inégalités éducatives sont flagrantes. Si l'indice de Gini qui est de 0,49 avait rejoint celui de l'Amérique latine et des Caraïbes (0,27), le taux de croissance annuelle du PNB par habitant pour la période 2005-2010 aurait été supérieur de 47 % (passant de 2,4 % à 3,5 %) et le revenu par habitant aurait augmenté de 82 dollars EU par habitant sur la période.

Les différences dans les inégalités éducatives sont l'une des raisons expliquant les larges variations des taux de croissance entre les pays de la région Asie de l'Est et Pacifique au cours des 40 dernières années. La République de Corée a réduit ces inégalités à un rythme qui est supérieur de 50 % à celui de pays comme les Philippines. Il en a découlé des rythmes de croissance économique très différents. Sur la période, la croissance annuelle moyenne du PNB par habitant a été de 5,9 % en République de Corée mais de 1,5 % aux Philippines.

La comparaison entre le Pakistan et le Viet Nam illustre clairement l'importance d'une éducation équitable. En 2005, les adultes avaient passé à l'école un nombre moyen d'années similaire : 4,5 pour le Pakistan et 4,9 pour le Viet Nam, mais les niveaux d'éducation étaient très inégalement répartis au Pakistan où 51 % de la population n'avait aucune instruction, comparés à seulement 8 % au Viet Nam. À l'inverse, ils étaient 33 % à avoir suivi un enseignement post-primaire au Pakistan, contre 21 % au Viet Nam. L'indice de Gini mesurant les inégalités dans l'éducation était de 0,60 pour le Pakistan, soit plus du double de celui du Viet Nam (0,25).

La différence dans les inégalités éducatives entre les deux pays contribue pour 60 % dans leur différence de niveau de croissance par habitant entre 2005 et 2010. Au Viet Nam, le revenu par habitant qui était inférieur d'environ 40 % à celui du Pakistan dans les années 90, l'a non seulement rattrapé, mais surpassé de 20 % en 2010. On estime par ailleurs que cet écart va probablement continuer de se creuser (infographie : Croissance et éducation).

Bien que subsistent des îlots d'inégalités dans l'accès à l'enseignement secondaire au Viet Nam, les enfants des minorités ethniques restant en retard sur la moyenne nationale, presque tous les enfants achèvent le cycle du primaire quel que soit leur milieu (Office statistique général du Viet Nam, 2011). Parmi les femmes pauvres de 15 à 24 ans, environ 17 % n'avaient pas achevé leurs études primaires et 37 % n'avaient pas achevé le premier cycle du secondaire en 2010. À l'inverse, au Pakistan en 2006, les chiffres correspondants étaient de 89 % et 96 % (UNESCO, 2013).

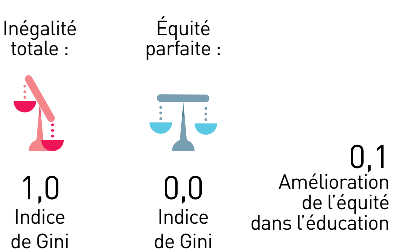
Si le Pakistan réduisait de moitié les inégalités dans l'accès à l'éducation pour parvenir au niveau du Viet Nam, sa croissance économique se trouverait améliorée de 1,7 point de pourcentage : la croissance moyenne réelle en PNB par habitant était de 2,5 % entre 2005 et 2010. Cette comparaison met en évidence la nécessité urgente, de la part du gouvernement pakistanais, d'investir dans l'éducation, alors qu'il a consacré moins de 10 % de son budget à l'éducation en 2011. Les dépenses d'éducation doivent cibler les filles les plus pauvres des zones rurales en particulier, non seulement dans l'intérêt des filles et de leurs familles, mais aussi pour assurer la prospérité du pays.

La République de Corée a réduit les inégalités en matière d'éducation à un rythme supérieur de 50 % à celui des Philippines, ce qui se reflète dans leurs rythmes de croissance économique très différents

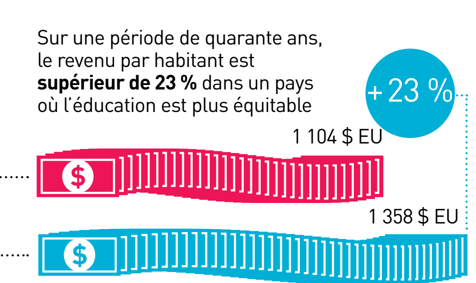
CROISSANCE ET ÉDUCATION

Une éducation équitable est un accélérateur pour la prospérité

Une éducation équitable peut se mesurer à l'aide de l'indice de Gini*

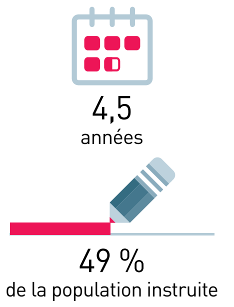


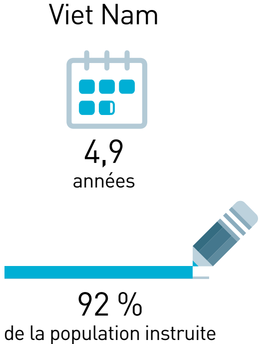
Sur une période de quarante ans, le revenu par habitant est **supérieur de 23 %** dans un pays où l'éducation est plus équitable



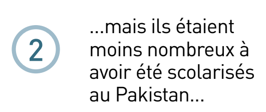
Pakistan | Viet Nam

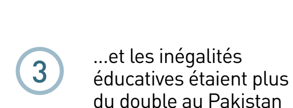
1 Le nombre moyen d'années de scolarité des adultes était très similaire en 2005...





2 ...mais ils étaient moins nombreux à avoir été scolarisés au Pakistan...



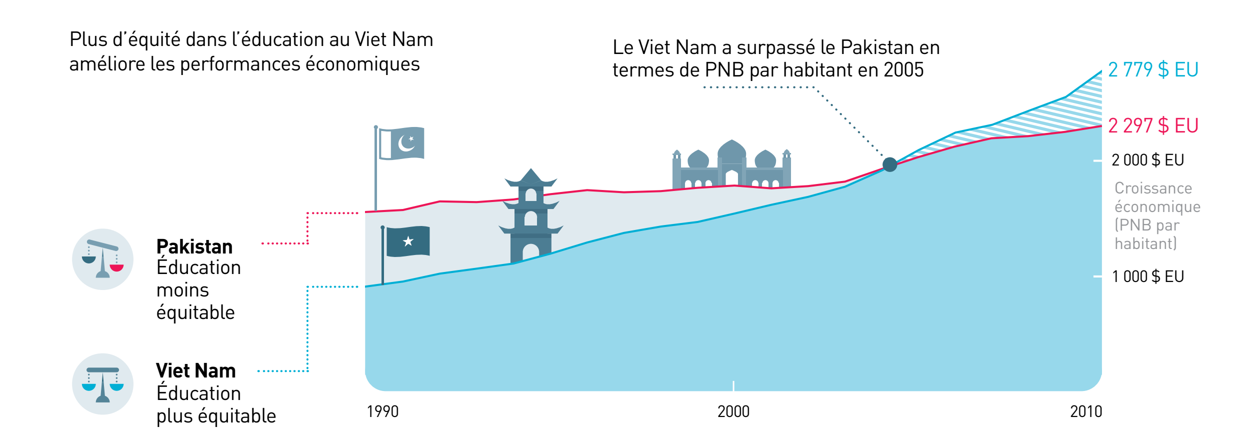


3 ...et les inégalités éducatives étaient plus du double au Pakistan





Plus d'équité dans l'éducation au Viet Nam améliore les performances économiques



* Mesure statistique des inégalités. L'équité parfaite (où chacun va à l'école pendant la même durée) serait égale à 0 et l'inégalité parfaite (où seulement une personne irait à l'école) serait égale à 1.

Sources : Barro et Lee (2013) ; Castelló-Climent (2013) ; Heston *et al.* (2012).

… et la qualité de l'éducation est vitale pour la croissance économique

Il ne suffit pas de passer plus de temps à l'école – les enfants doivent apprendre. Lorsque la qualité de l'éducation est médiocre, le capital de compétences de l'économie est limité et il ne peut pas servir de moteur pour la croissance.

Ces dernières années, des liens ont été établis entre l'amélioration de la qualité de l'éducation mesurée par les scores de tests et l'accroissement du taux de croissance annuelle par habitant. Si le Mexique avait relevé de 70 points son score en mathématiques dans le programme PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) de l'OCDE, afin de rattraper la moyenne de l'OCDE, cela aurait stimulé son taux de croissance annuelle par habitant d'environ 1,4 point de pourcentage (Hanushek et Woessmann, 2012a) et comme son taux de croissance était de 1,5 % entre 1990 et 2010, cela signifie qu'il aurait presque doublé.

Les retours en termes d'amélioration des résultats d'apprentissage rendent très attractif l'investissement dans la qualité. Les estimations obtenues pour ce *Rapport*, liant l'amélioration des résultats éducatifs à la croissance économique, se sont efforcées de quantifier l'impact des investissements dans la qualité (Hanushek et Woessmann, 2012b). Le point de départ est une réforme du système éducatif coûtant l'équivalent de 1,8 % du PNB pour améliorer les scores PISA de 50 points selon l'estimation (ou d'un équivalent dans d'autres tests d'évaluation). Les résultats d'apprentissage ainsi améliorés se traduiraient par une progression du taux de croissance du revenu par habitant d'un point de pourcentage par année : le revenu par habitant augmenterait de plus de 60 % sur les 50 années suivant l'achèvement de la réforme. Si, après cette réforme, 75 % des élèves passant le test PISA atteignaient la note de référence de 400 points, et pas seulement 10 % à 15 % environ (ce qui serait similaire au Kirgizistan ou au Tamil Nadu, à l'extrémité inférieure, atteignant le niveau de l'Italie ou de la Russie, juste en dessous de la moyenne), cela signifierait que chaque dollar EU investi dans l'éducation rapporterait entre 10 à 15 dollars EU en augmentation du revenu national.

L'éducation accroît les chances de vivre en meilleure santé

L'éducation est l'un des moyens les plus efficaces d'améliorer la santé des individus et de s'assurer que ses bienfaits se transmettent de génération en génération. Elle sauve la vie de millions de mères et d'enfants, contribue à prévenir et à contenir les maladies et elle joue un rôle essentiel dans les efforts de réduction de la malnutrition. Pourtant ce rôle essentiel est souvent méconnu. Les responsables politiques qui s'intéressent à la santé négligent souvent le fait qu'ils devraient considérer l'éducation comme une intervention sanitaire véritable et vitale – sans laquelle l'efficacité des autres interventions en matière de santé peut être réduite.

La complémentarité entre l'éducation et la santé opère aussi en sens inverse : les individus en meilleure santé ont aussi plus de chances d'être mieux instruits. Cependant, si l'on prend en compte ces liens, les éléments probants présentés dans cette section montrent que l'éducation améliore constamment les chances des populations de vivre en bonne santé.

Au niveau mondial, des progrès significatifs ont été accomplis par rapport aux cibles de santé définies par les OMD – réduire la mortalité infantile (objectif 4), réduire la mortalité maternelle (objectif 5) et combattre le VIH/sida, le paludisme et les autres maladies (objectif 6), ainsi que réduire la faim qui fait partie de l'objectif central de la réduction de la pauvreté (objectif 1). L'éducation a contribué à ces avancées comme le montre cette section, mais il aurait été possible de faire davantage si le pouvoir de l'éducation avait été mieux mis à contribution.

L'éducation continuera de jouer un rôle crucial dans la réalisation des objectifs mondiaux pour la santé après 2015, qui devraient aller plus loin que les OMD en incluant l'élimination de la faim et de la mortalité maternelle et infantile par les maladies évitables. L'espérance de vie en bonne santé, qui est l'objectif transversal pour la santé après 2015 et préféré par de nombreux experts, implique de réduire non seulement la mortalité mais aussi l'incidence de la maladie et du handicap (OMS, 2012a). Ce sont des menaces contre lesquelles l'éducation a un rôle à jouer.

Comment l'éducation contribue à l'amélioration de la santé

Aller à l'école accroît les chances des individus de vivre en bonne santé et ce, par différents moyens.

Investir l'équivalent de 1,8 % du PNB dans l'amélioration de l'apprentissage reviendrait à augmenter le taux de croissance des revenus par habitant de 1 point de pourcentage par an

Si toutes les femmes achevaient l'enseignement secondaire dans les pays à revenu faible et moyen inférieur, la mortalité des enfants de moins de 5 ans chuterait de 49 %

Les personnes instruites sont mieux informées sur les maladies spécifiques et peuvent donc agir pour les éviter. Elles peuvent identifier rapidement les symptômes des maladies, consulter un médecin et agir. Elles tendent aussi à utiliser plus efficacement les services sanitaires. Les personnes instruites s'estiment plus capables d'atteindre des objectifs et elles se fient davantage à leur capacité d'apporter les changements nécessaires dans leur mode de vie et de s'accommoder du traitement de la maladie.

Les personnes instruites gagnent généralement plus, ce qui accroît les moyens qu'elles peuvent consacrer aux soins de santé et aux mesures de prévention des maladies. Elles sont souvent moins exposées à des conditions de travail ou de vie susceptibles de nuire à leur santé – que ce soit des facteurs physiques ou le stress psychologique découlant par exemple de la discrimination et de l'exclusion (Feinstein *et al.*, 2006 ; Grossman, 2006).

Mais surtout, les enfants des personnes instruites – et des femmes en particulier – tendent à être en meilleure santé. L'éducation des filles et des jeunes femmes est un objectif vital en soi et un droit humain fondamental, mais elle contribue aussi puissamment et efficacement à la santé. Il faut veiller à ce que les filles s'inscrivent dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et qu'elles achèvent cet enseignement afin de pouvoir bénéficier à plein des bénéfices de l'éducation dans ce domaine.

Cette section montre comment l'éducation des mères améliore leur propre santé et celle de leurs enfants, puis elle explore de quelles manières l'éducation contribue à limiter l'incidence des maladies et à éliminer la faim.

L'éducation des mères a sauvé des millions de vies d'enfant

Il existe peu de preuves aussi nettes du pouvoir de l'éducation que l'estimation qui montre que 2,1 millions de vies d'enfant de moins de 5 ans ont été sauvés entre 1990 et 2009 grâce à l'amélioration de l'éducation des femmes en âge de procréer. Cela représente plus de la moitié du nombre total de vies sauvées, soit 4 millions, par la réduction de la mortalité infantile pendant cette période. À l'inverse, la croissance économique n'a contribué qu'à moins de 10 % du total (Gakidou *et al.*, 2010).
Ces progrès ne sont cependant rien en regard du défi qui subsiste. Le quatrième OMD qui visait à réduire de deux tiers, entre 1990 et 2015, le taux de mortalité chez les enfants de moins de 5 ans ne sera sans doute pas atteint malgré l'accélération du rythme annuel de réduction de la mortalité des moins de 5 ans, passant de 1,7 % en 1990-2000 à 3,8 % en 2000-2012. En 2012, 6,6 millions d'enfants de moins de 5 ans sont morts, dont 5,7 millions dans les pays à revenu faible et moyen inférieur (Groupe interagence pour l'estimation de la mortalité infantile, 2013).

Beaucoup de ces décès auraient pu être évités par des mesures préventives et curatives visant à s'assurer de la présence d'une sage-femme qualifiée lors de l'accouchement, de la vaccination de base des enfants – ce qui contribue également à prévenir la pneumonie – et de la fourniture d'un traitement de réhydratation orale pour la diarrhée (infographie : Mères instruites, enfants en bonne santé). Pour la plupart, ces mesures sont peu coûteuses et efficaces, mais de surcroît elles ont toutes plus de chances d'être appliquées lorsque les mères sont instruites.

Instruire davantage de filles pourrait sauver beaucoup plus de vies

L'ampleur de l'impact potentiel de l'éducation – en particulier de celle des mères – sur la mortalité infantile est démontrée par une analyse conduite pour ce *Rapport*, à partir de 139 enquêtes démographiques et de santé de 58 pays. Si toutes les femmes achevaient le cycle de l'enseignement primaire, le taux de mortalité des enfants de moins de 5 ans tomberait de 15 % dans les pays à revenu faible et moyen inférieur, ce qui sauverait près d'un million d'enfants chaque année. L'impact de l'enseignement secondaire est encore plus fort : si toutes les femmes de ces pays achevaient l'enseignement secondaire, le taux de mortalité des enfants de moins de 5 ans tomberait de 49 % – soit une économie annuelle de 3 millions de vies. L'éducation des pères a un impact moindre : si les femmes et les hommes suivaient tous un enseignement secondaire, le taux de mortalité des moins de 5 ans tomberait de 54 % dans ces pays. (infographie : Sauver des vies d'enfant).

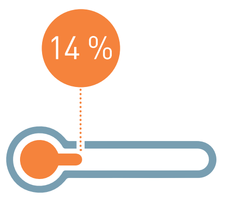
Pour éliminer la mortalité infantile par maladie évitable d'ici à 2030 – ce qui a toutes les chances d'être une nouvelle cible mondiale pour la santé – il est urgent d'agir et d'encourager la scolarisation dans le secondaire. Plus de 9 000 enfants meurent chaque jour en Afrique subsaharienne. La région a le plus faible taux de scolarisation dans le secondaire au monde, un niveau qui n'accueille que 37 % de filles. Si toutes les filles achevaient l'enseignement secondaire, 1,5 million d'enfants supplémentaires survivraient jusqu'à leur cinquième anniversaire. En Asie du Sud et de l'Ouest, la mortalité des moins de 5 ans chuterait de 62 % si toutes les filles parvenaient jusqu'au secondaire, sauvant 1,3 million de vies.

MÈRES INSTRUITES, ENFANTS EN BONNE SANTÉ

Un niveau d'instruction plus élevé de la mère contribue à améliorer le taux de survie des enfants

Pneumonie

Une année supplémentaire d'études de la mère ferait reculer la mortalité infantile due à la pneumonie de :



Équivalant à :

160 000 vies sauvées chaque année

L'instruction maternelle réduit les facteurs de risque de pneumonie pour les enfants, tels que :

1. malnutrition et insuffisance pondérale à la naissance
2. non-vaccination contre la rougeole dans les 12 premiers mois de la vie
3. utilisation de combustible émettant des fumées nocives

Complications lors de l'accouchement

Une mère alphabétisée a en moyenne :



23 % de probabilité en plus de demander l'assistance d'une sage-femme

Diarrhée

Recul des diarrhées dans les pays à revenu faible et moyen inférieur si toutes les mères faisaient des études primaires :





Recul des diarrhées si toutes les mères faisaient des études secondaires

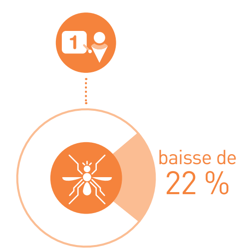


Les mères instruites présentent plus de probabilité de :

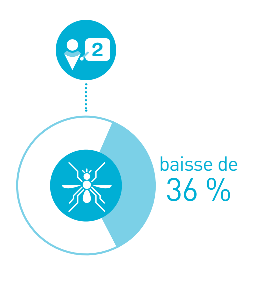
1. purifier correctement l'eau
2. demander l'aide d'un agent de santé lorsqu'un enfant a une diarrhée
3. administrer des solutions de réhydratation, augmenter les liquides et poursuivre l'allaitement

Paludisme

Dans les zones à transmission élevée, le risque que les enfants soient porteurs des parasites du paludisme est **22 % plus faible** si les mères ont fait des études primaires, que si elles sont sans instruction



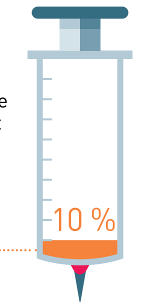
Dans les zones à transmission élevée, le risque que les enfants soient porteurs des parasites du paludisme est **36 % plus faible** si les mères ont fait des études secondaires que si elles sont sans instruction



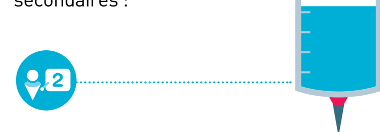
Vaccination

Hausse de la vaccination contre la diphtérie, le tétanos et la coqueluche (DPT3) dans les pays à revenu faible et moyen inférieur si les mères ont fait des études primaires :





Hausse de la vaccination DTP3 si toutes les mères ont fait des études secondaires :

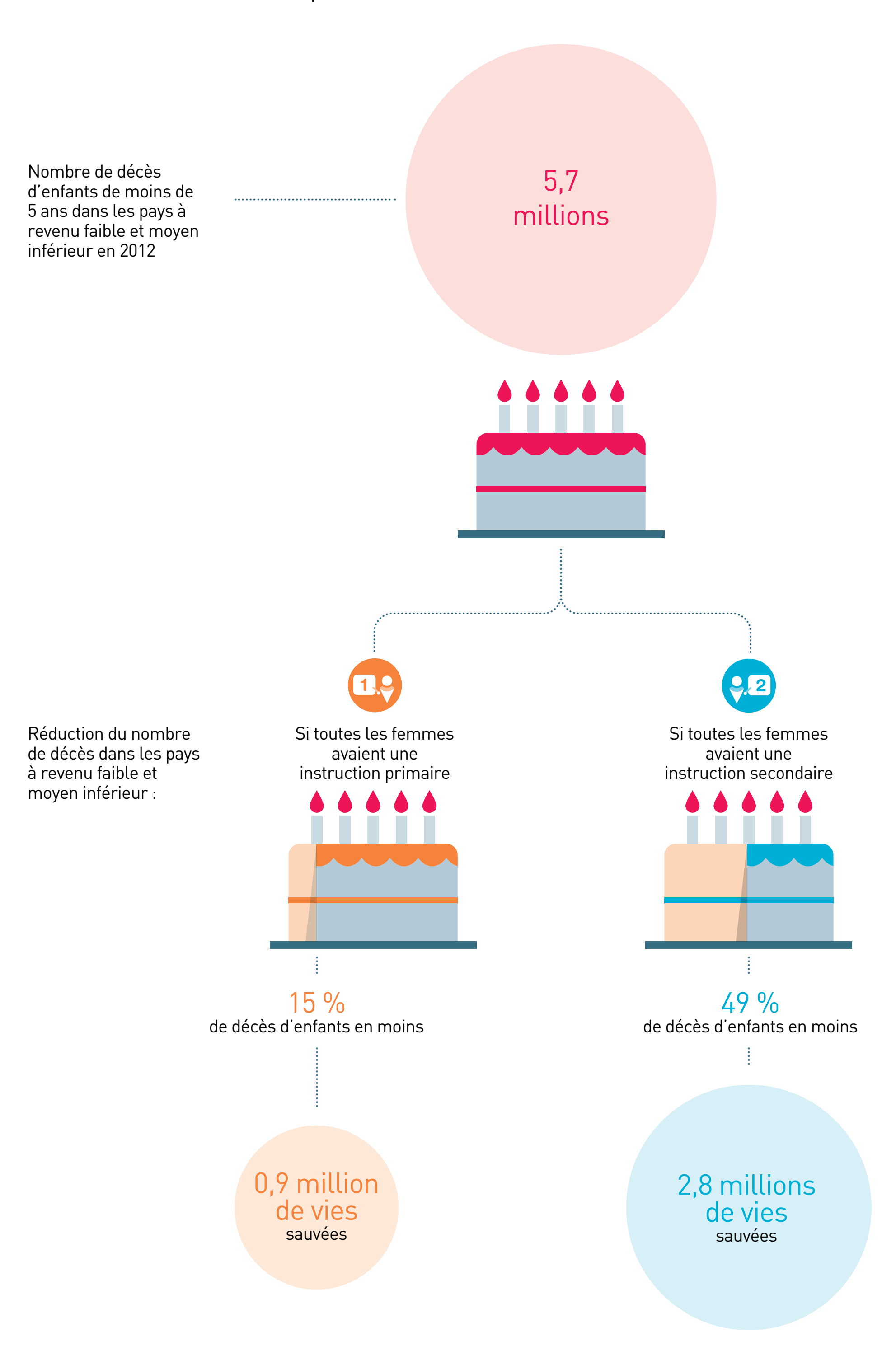


43 %

Sources : calculs de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* (2013/4), fondés sur les données des enquêtes démographiques et de santé de 2005-2011 ; Gakidou (2013) ; Fullman *et al.* (2013).

SAUVER DES VIES D'ENFANT

Un niveau d'instruction plus élevé réduit les décès d'enfants évitables



Sources : Gakidou (2013) ; Groupe interagence pour l'estimation de la mortalité infantile (2013).

Certains des pays où les taux de mortalité infantile sont les plus élevés et les niveaux éducatifs les plus faibles devraient en récolter le plus de bénéfices. En 2012 au Burkina Faso, la mortalité des moins de 5 ans s'élevait à 102 décès pour 1 000 naissances vivantes, alors que la moyenne de tous les pays à faible revenu était de 82 décès pour 1 000 naissances vivantes. Le taux brut de scolarisation des filles dans le secondaire est l'un des plus faibles au monde, seulement 25 % en 2012. Si toutes les femmes achevaient leurs études primaires, la mortalité infantile reculerait de 46 %. Si elles achevaient toutes leurs études secondaires, la mortalité chuterait de 76 % (Gakidou, 2013).

L'accès à une éducation de qualité sauverait d'innombrables vies en Inde et au Nigéria, deux pays qui à eux seuls comptent pour plus d'un tiers dans la mortalité infantile, avec pour 2012, 1,41 million de décès d'enfants de moins de 5 ans en Inde et 0,83 million au Nigéria. Si toutes les femmes avaient achevé leurs études primaires, ce taux de mortalité aurait été réduit de 13 % en Inde et de 11 % au Nigéria. Si toutes les femmes avaient achevé leurs études secondaires, il serait réduit de 61 % en Inde et de 43 % au Nigéria, sauvant 1,23 million de vies d'enfant.

L'éducation contribue à réduire la mortalité infantile pour tous les groupes d'un pays. En Éthiopie, les femmes en âge de procréer ont généralement très peu été à l'école. Les femmes plus riches elles-mêmes n'ont fréquenté l'école que deux ans en moyenne, tandis que celles des ménages les plus pauvres n'ont pas du tout été scolarisées. Les projections de ce *Rapport* indiquent que compte tenu de différents facteurs liés à l'enfant, au ménage et à la communauté, si toutes les femmes d'Éthiopie suivaient une scolarité de huit ans, l'équivalent d'une scolarité complète en primaire, le taux de mortalité des moins de 5 ans chuterait de plus de 40 décès par 1 000 naissances tant pour les ménages riches que pauvres (Gakidou, 2013). Étant donné que la mortalité infantile est plus élevée dans les ménages les plus pauvres, instruire les mères les plus pauvres permet de sauver plus de vies.

On peut évaluer le rôle de l'éducation dans la réduction de la mortalité infantile en examinant chaque pays. Dans le nord de l'Inde, l'analyse de l'enquête annuelle de santé et du recensement de 2011 a montré un lien fort entre les compétences des femmes en alphabétisme et la mortalité infantile, même compte tenu de l'accès aux services de santé génésique et infantile. Un accroissement du taux d'alphabétisme des femmes qui passerait de 58 %, la moyenne actuelle dans les districts enquêtés, à 100 % permettrait un recul de la mortalité des moins de 5 ans de 81 à 55 décès pour 1 000 naissances vivantes (Kumar *et al.*, 2012).

Il est constamment démontré que l'éducation est un puissant levier de réduction de la mortalité des enfants avant leur premier anniversaire, intervalle pendant lequel se produit la majorité des décès, même compte tenu de la situation financière du ménage, ce que révèle une analyse fondée sur les enquêtes démographiques et de santé, montrant que tel est le cas dans 18 pays sur 27. La probabilité qu'un enfant né d'une mère ayant suivi des études supérieures à la moyenne meure après son premier anniversaire est réduite de 46 % dans l'État plurinational de Bolivie, de 43 % au Cambodge et de 39 % en République démocratique du Congo (Fuchs *et al.*, 2010).

En Indonésie, le taux de mortalité des moins de 5 ans est deux fois supérieur chez les mères sans instruction que chez celles ayant suivi au moins un peu l'enseignement secondaire. Même compte tenu de la situation financière, de la région et du lieu de résidence, l'instruction maternelle a contribué à expliquer comment survivent les enfants. À l'inverse, la situation financière du ménage n'est pas un élément déterminant de la survie des enfants, une fois tous les autres facteurs pris en compte (Houweling *et al.*, 2006).

En Asie du Sud et de l'Ouest, le taux de mortalité des moins de 5 ans reculerait de 62 % si toutes les filles suivaient des études secondaires

Les mères alphabétisées ont plus de chances de demander l'aide d'une sage-femme compétente

L'analyse révèle que les mères plus instruites ont plus de chances de se faire assister lors de l'accouchement par une accoucheuse qualifiée et que leurs enfants ont donc plus de chances de survivre. Près de 40 % des décès d'enfants de moins de 5 ans se produisent au cours des 28 jours suivant la naissance, dans la plupart des cas à cause de complications au moment de l'accouchement (Liu *et al.*, 2012). Or, il s'avère que plus de la moitié des 70 millions de naissance se déroulaient sans l'assistance de sages-femmes qualifiées chaque année en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud en 2006-2010 (UNICEF, 2012a).

Dans 57 pays, l'analyse des enquêtes démographiques et de santé réalisée pour ce *Rapport* montre qu'une mère alphabétisée a en moyenne 23 % plus de probabilités d'être assistée par une sage-femme qualifiée lors de l'accouchement (infographie : Mères instruites, enfants en bonne santé). Au Mali où l'on estime à 53 000 le nombre de nourrissons décédés en 2012, une mère alphabétisée a plus de trois fois plus de chances d'être assistée par une sage-femme. Au Népal, 49 % des mères alphabétisées sont suivies par une sage-femme qualifiée lors de l'accouchement, contre 18 % de mères non

alphabétisées. L'effet de l'alphabétisme sur une assistance qualifiée lors de l'accouchement dépasse 30 points de pourcentage au Niger et au Nigéria, pays où le taux de mortalité infantile se situe aux alentours de 70 décès pour 1 000 naissances vivantes.

L'effet positif de l'alphabétisme sur l'accouchement peut être très supérieur pour les mères de ménages pauvres. Au Cameroun, 54 % des mères de ménages pauvres ayant appris à lire et à écrire étaient assistées d'une sage-femme qualifiée, contre 19 % des femmes analphabètes ou semi-alphabétisées.

Les mères instruites font vacciner leurs enfants

Une année supplémentaire d'études de la mère peut se traduire par une diminution de 14 % du taux de mortalité due à la pneumonie

Depuis 2000, l'Alliance GAVI œuvre pour faire vacciner 370 millions d'enfants des pays les plus pauvres du monde contre les maladies évitables, ce qui selon les estimations permet de sauver 5,5 millions de vies (GAVI, 2013). Malgré son impact considérable, un ingrédient est absent de la stratégie de GAVI, qui permettrait de transmettre ce bienfait de génération en génération : l'investissement dans l'éducation des filles.

L'analyse des données des enquêtes démographiques et de santé réalisée pour ce *Rapport* montre que si toutes les femmes des pays à revenu faible et moyen inférieur faisaient une scolarité complète dans le primaire, la probabilité que leurs enfants soient vaccinés contre la diphtérie, le tétanos et la coqueluche – le triple vaccin appelé DTP3 – augmenterait de 10 %. Si elles faisaient une scolarité complète dans le secondaire, cette probabilité augmenterait de 43 % (infographie : Mères instruites, enfants en bonne santé). Il y a là un très fort potentiel de progrès, compte tenu d'autres facteurs comme la taille du ménage, la situation financière du ménage, l'éducation paternelle et le niveau d'instruction moyen dans la communauté. Ce progrès pourrait représenter 80 % en Afrique subsaharienne. En Haïti où les taux de vaccination sont faibles, si toutes les femmes suivaient une scolarité complète en primaire, les taux de vaccination DTP3 passeraient de 59 % à 78 % (Gakidou, 2013 ; OMS et UNICEF, 2013).

L'éducation des mères protège contre la pneumonie

La pneumonie est la première cause de mortalité infantile, soit 1,1 million ou 17 % du nombre total de cas au niveau mondial. On pourrait éviter de nombreux cas de décès par pneumonie grâce à l'allaitement maternel, une nutrition adéquate, la vaccination, l'eau potable et l'assainissement de base – plusieurs de ces facteurs étant influencés par l'éducation maternelle. L'UNICEF identifie la pneumonie comme une « maladie de la pauvreté » (UNICEF, 2012b, p. 17). Or, la réduction de la pauvreté ne combat la pneumonie que si en parallèle les mères sont mieux instruites.

Une seule année supplémentaire d'études de la mère peut se traduire par une baisse de 14 % du taux de mortalité due à la pneumonie – ce qui représenterait 160 000 enfants sauvés chaque année – selon une nouvelle analyse effectuée pour ce *Rapport* et fondée sur des estimations de taux de mortalité des moins de 5 ans due à la pneumonie, basée sur l'étude sur la charge mondiale de morbidité dans 137 pays entre 1980 et 2010 (infographie : Mères instruites, enfants en bonne santé). La progression serait de 12 % en Asie du Sud et de l'Ouest, en Asie de l'Est et Pacifique, en Amérique latine et Caraïbes et de 23 % dans les États arabes (Gakidou, 2013). Néanmoins, en Afrique subsaharienne, une année supplémentaire d'études de la mère n'abaisse pas de manière significative les taux de mortalité due à la pneumonie, peut-être parce que les mères même instruites n'ont pas accès à des soins de santé pour leurs familles.

L'éducation maternelle influe sur tous les facteurs qui exposent le plus les enfants au risque de mourir de pneumonie, par exemple la non-vaccination des enfants contre la rougeole dans les 12 premiers mois de la vie, la malnutrition et l'insuffisance pondérale à la naissance (Rudan *et al.*, 2008). Les risques de pneumonie sont également plus élevés pour les enfants vivant dans des maisons mal ventilées et lorsque les familles utilisent des poêles à bois traditionnels avec un combustible solide qui émet des fumées et de fines particules nocives. Une revue de 32 études conduites dans les pays les plus pauvres a montré que l'éducation maternelle contribue au choix de carburants et de poêles améliorés (Lewis and Pattanayak, 2012). Au Bangladesh, la probabilité est supérieure de 37 % que les femmes instruites choisissent un poêle de cuisson amélioré. Chez les femmes plus instruites, la probabilité d'un tel choix est de 42 % plus élevée (Miller and Mobarak, 2013).

L'éducation des mères contribue à prévenir et à traiter la diarrhée infantile

Quatrième cause de mortalité infantile, les diarrhées représentent 9 % des cas de décès d'enfant qui pourraient être en grande partie facilement évités (Groupe inter-agence pour l'estimation de la mortalité infantile, 2013). Si toutes les femmes achevaient l'enseignement secondaire, l'incidence des diarrhées tomberait de 30 % dans les pays à revenu faible et moyen inférieur car les mères mieux instruites seraient plus à même d'agir

préventivement et de les faire soigner (infographie : Mères instruites, enfants en bonne santé).

En matière de prévention, l'éducation influe sur les décisions du ménage pour ce qui concerne le choix de purifier l'eau, que ce soit en la filtrant, en la faisant bouillir, ou par toute autre méthode. En Inde, la probabilité que l'eau soit purifiée dans les zones urbaines augmente de 9 % lorsque l'adulte le plus instruit a achevé ses études primaires et de 22 % lorsque l'adulte le plus instruit a achevé ses études secondaires, même compte tenu de la situation financière du ménage (Jalan *et al.*, 2009).

En matière de traitement, la probabilité qu'une mère dont l'enfant présente des symptômes de diarrhée cherche à le faire soigner est plus élevée si cette mère est instruite. Dans les pays à faible revenu, ce type de mesure a 12 % de probabilité en plus d'être adopté par les mères qui ont achevé le primaire que par les mères non instruites, selon une analyse effectuée pour ce *Rapport* à partir des enquêtes démographiques et de santé. Au Niger, 14 % des décès d'enfant de moins de 5 ans sont le résultat de maladies diarrhéiques (Child Health Epidemiology Reference Group, 2012). Environ 46 % des mères ayant fait leurs études primaires ont cherché de l'aide lorsque leurs enfants ont eu une diarrhée, contre 33 % des mères sans instruction.

La probabilité pour les mères instruites de traiter les diarrhées infantiles par des solutions de réhydratation orale, en leur faisant absorber plus de liquides et en poursuivant l'allaitement est aussi plus importante. Dans 28 pays d'Afrique subsaharienne, le pourcentage d'enfants de moins de 3 ans souffrant de diarrhée qui a reçu une réhydratation orale a progressé de 18 points de pourcentage dans les zones rurales lorsque les mères ont suivi au moins une partie de l'enseignement secondaire, comparé à celles sans instruction. Dans les pays d'Afrique de l'Ouest et centrale, l'accroissement va de 26 % à 46 % (Stallings, 2004).

L'éducation, un moyen essentiel de sauver la vie des mères

L'éducation est tout aussi vitale pour la santé de la mère que pour celle de ses enfants. Un plus fort investissement dans l'éducation des filles, surtout dans le premier cycle du secondaire, aurait contribué à accélérer les progrès du cinquième OMD, améliorer la santé maternelle, l'un des objectifs les moins réussis.

La mortalité maternelle se définit comme le décès d'une femme pendant sa grossesse ou dans les 42 jours suivant la fin d'une grossesse, d'une cause liée à la grossesse ou sa gestion, ou aggravée par elle, sans que ce soit de cause accidentelle ou indirecte. Entre 1990 et 2010, le nombre de ces décès a été réduit de près de la moitié dans le monde. Malgré ce chiffre impressionnant, le taux de mortalité maternelle – le nombre de décès maternels pour 100 000 naissances vivantes – n'a chuté que de 3,1 % par an en moyenne, ce qui est très inférieur au déclin annuel de 5,5 % requis pour réaliser le cinquième OMD.

Chaque jour, près de 800 femmes meurent de pathologies liées à la grossesse et à l'accouchement et qui auraient pu être évitées. Dans l'ensemble, 99 % des décès maternels se produisent dans les pays en développement, où le taux de mortalité maternelle est de 240 décès pour 100 000 naissances vivantes, comparé à 16 dans les pays développés. Plus de la moitié des décès interviennent en Afrique subsaharienne et plus d'un quart en Asie du Sud (OMS, 2013b).

Les mères meurent pendant leur grossesse de complications comme la pré-éclampsie, les hémorragies et les infections, ainsi que des avortements non médicalisés. Chez les femmes instruites, la probabilité est plus élevée qu'elles échappent à ces risques par des pratiques d'hygiène simples et économiques, en réagissant aux symptômes comme les saignements ou l'hypertension, en évaluant les méthodes et les locaux où aura lieu l'accouchement, en acceptant de se faire soigner et en demandant l'assistance d'une sage-femme qualifiée pendant l'accouchement.

Or les responsables politiques voient rarement l'éducation comme un moyen de faire reculer la mortalité maternelle. Les efforts entrepris par l'Organisation mondiale de la santé dans ce domaine portent sur la présence de sages-femmes qualifiées au moment de l'accouchement, mais l'éducation a aussi un rôle important à jouer, d'après l'analyse réalisée pour ce *Rapport* qui se fonde sur les données de 108 pays et de nouvelles estimations des taux de mortalité maternelle pour 1990-2010 (Bhalotra et Clarke, 2013).

Si toutes les femmes achevaient l'enseignement primaire, la mortalité maternelle chuterait de 210 à 71 décès pour 100 000 naissances, soit une baisse de 66 %, ce qui permettrait de sauver la vie de 189 000 femmes chaque année. Si toutes les femmes d'Afrique subsaharienne achevaient l'enseignement primaire, le taux de mortalité maternelle chuterait de 500 à 150 décès pour 100 000 naissances, soit une baisse de 70 % (infographie : Une question de vie ou de mort).

Si toutes les femmes achevaient le cycle du primaire, la mortalité maternelle chuterait de 66 %

Au moins pour les deux cinquièmes, l'éducation a un effet indirect : la probabilité est plus élevée que les femmes instruites fassent appel aux services de santé publique, aient moins d'enfants et ne deviennent pas mères pendant leur adolescence – autant de facteurs qui réduisent la mortalité maternelle. Sur les 108 pays étudiés, 6 naissances sur 100 concernent des jeunes femmes de 15 à 19 ans. Si le taux de naissance chez les adolescentes était divisé de moitié, le taux de mortalité maternelle chuterait de plus d'un tiers (Bhalotra et Clarke, 2013).

L'éducation a un formidable pouvoir réducteur sur la mortalité maternelle, ce que l'on peut mesurer en observant les générations de jeunes femmes qui ont bénéficié des progrès de l'éducation. Dans les années 70, les réformes éducatives ont permis aux jeunes femmes de faire en moyenne 2,2 années supplémentaires d'études au Nigéria. Ces femmes parvenant à la fin de leur phase reproductrice, l'analyse effectuée pour ce *Rapport* a mis en évidence que l'extension de l'éducation s'est traduite par un déclin du taux de mortalité maternelle de 29 % au Nigéria, mais le ralentissement des progrès de l'éducation dans les années 2000 – touchant les femmes nées à la fin des années 1980 et qui entrent maintenant dans leur phase reproductrice – risque d'entraîner un essoufflement de la baisse de la mortalité maternelle (Bhalotra et Clarke, 2013).

L'éducation joue un rôle majeur dans la prévention des maladies

Des maladies infectieuses comme le VIH/sida ou parasitaires comme le paludisme, ainsi que les pathologies non transmissibles telles que les cardiopathies et le cancer comptent parmi les pires menaces pour la santé, mais leur incidence peut être réduite grâce au puissant outil que constitue l'essor de l'éducation. Il est donc crucial que les responsables politiques y prêtent attention. Même si des progrès ont été accomplis dans la réalisation du sixième OMD pour inverser la tendance actuelle du VIH/sida, du paludisme et d'autres grandes maladies, il n'en demeure pas moins que les individus continuent de mourir en grands nombres de maladies évitables et que des problèmes resteront à résoudre après 2015.

La perception qu'ont les individus de leur santé est une indication générale de la prévalence des maladies. D'après l'Enquête sur la santé dans le monde, les plus instruits ont de façon constante le plus de probabilités de se sentir en bonne santé. Une année supplémentaire d'études accroît de 7,6 % la probabilité qu'un individu ne se sente pas en mauvaise santé et cette enquête mondiale représentative a montré le rôle significatif de l'éducation dans l'état de santé déterminé par auto-évaluation dans 48 pays sur 69 (Subramanian *et al.*, 2010). Compte tenu des caractéristiques de chaque pays, le fait d'avoir achevé le premier cycle du secondaire donne 18 % de chances en plus de ne pas se déclarer en mauvaise santé, tandis que le fait d'avoir achevé le deuxième cycle du secondaire augmente ces chances de 59 % par rapport à un individu non instruit ou n'ayant pas achevé l'enseignement primaire (Witvliet *et al.*, 2012).

En étudiant les effets de risques sanitaires spécifiques sur des populations différentes, force est de constater qu'un meilleur accès à une éducation de qualité peut contribuer à protéger contre la maladie. Cette section examine l'apport de l'alphabétisme dans la prévention du VIH/sida, comment l'éducation combat le paludisme par une identification correcte de sa cause, de ses symptômes et de son traitement, et comment l'éducation réduit le risque de mourir de maladies non transmissibles.

L'éducation permet de mieux connaître le VIH/sida

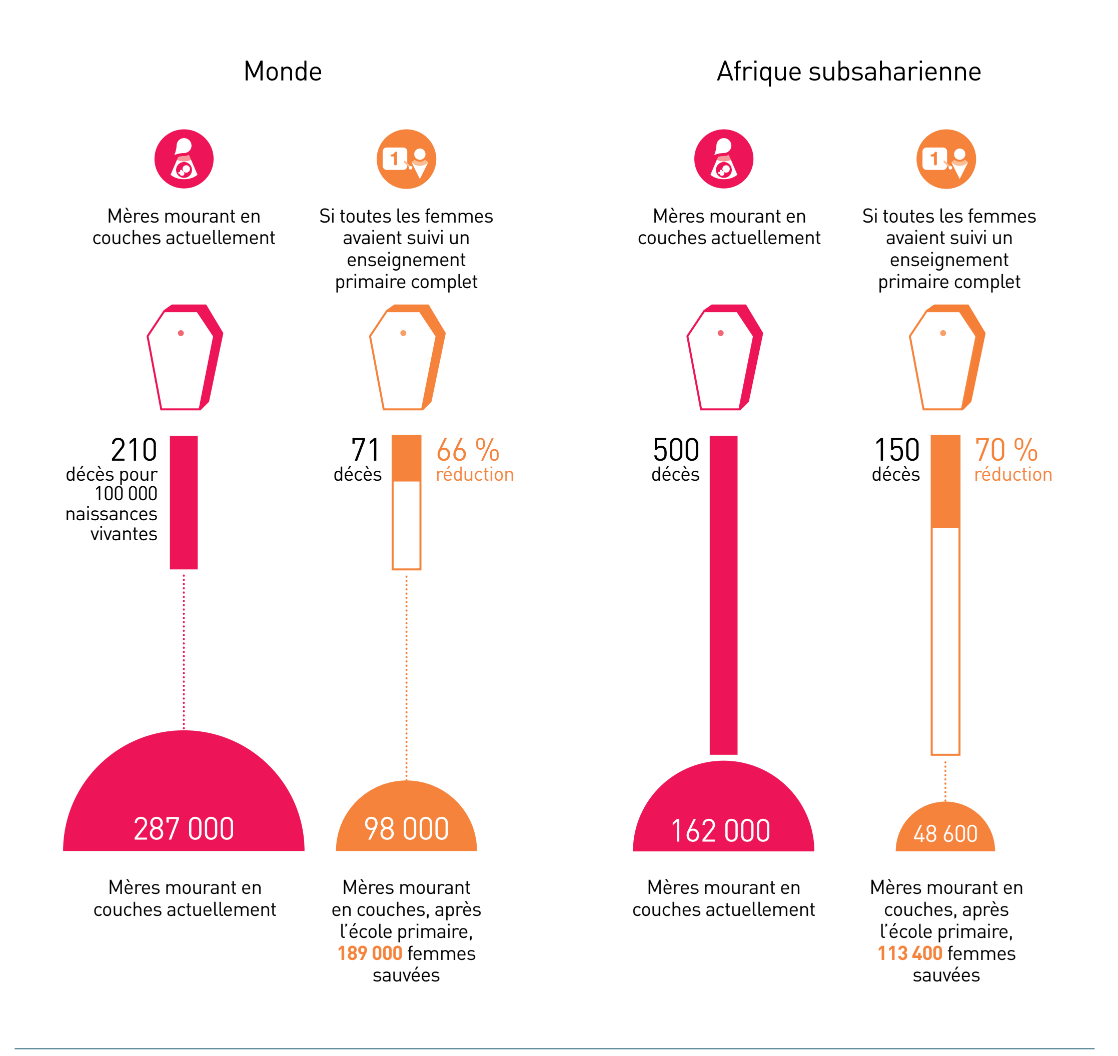
L'éducation fournit un moyen de sensibiliser les jeunes à la prévention du VIH et de prévenir les futures générations contre l'infection. Il est spécialement important de toucher les jeunes : bien que le taux des nouvelles infections ait chuté de 27 % chez les 15 à 24 ans entre 2001 et 2011, ils restent à 40 % environ la cible des nouvelles infections. Le VIH/sida est en déclin au niveau mondial, mais il y avait toujours, d'après les estimations, 2,5 millions de nouvelles infections par le VIH et 1,7 million de décès liés au sida en 2011 (ONUSIDA, 2012).

Dans les premières phases de l'épidémie, quand les informations sur le VIH étaient rares, les plus instruits étaient plus vulnérables au virus. Depuis lors, ils tendent à éviter les comportements à risque, car ils en comprennent les conséquences, et les femmes contrôlent mieux leurs rapports sexuels (Hargreaves *et al.*, 2008 ; Jukes *et al.*, 2008). Aux phases ultérieures de l'épidémie, les mieux instruits sont moins exposés au risque d'être infectés dans 17 pays d'Afrique subsaharienne (Iorio et Santaeulàlia-Llopis, 2011).

Une analyse de 26 pays d'Afrique subsaharienne et de 5 pays d'Asie du Sud et de l'Ouest effectuée pour ce *Rapport* illustre le rôle de l'éducation dans la prévention du VIH. Elle démontre le rôle important de l'alphabétisme dans l'amélioration des

UNE QUESTION DE VIE OU DE MORT

La probabilité de mourir en couches est plus faible pour les mères instruites



Pourquoi l'éducation réduit-elle la mortalité maternelle ?

La probabilité est accrue que les femmes instruites évitent les complications liées à la grossesse comme la pré-éclampsie, les hémorragies et les infections, en :

1. adoptant des pratiques d'hygiène simples et économiques
2. réagissant aux symptômes comme les saignements ou l'hypertension
3. demandant à être assistées par une sage-femme qualifiée lors de l'accouchement

Les femmes instruites ont plus de probabilités :

1. de faire appel aux services de santé publique
2. de ne pas devenir mères à l'adolescence
3. d'avoir moins d'enfants

Note : la mortalité maternelle se définit comme le décès d'une femme pendant sa grossesse ou dans les 42 jours suivant la fin de la grossesse, quelle qu'en soit la cause liée à la grossesse ou aggravée par celle-ci ou sa gestion, mais non pour des causes accidentelles ou indirectes.

Sources : Bhalotra et Clarke (2013) ; OMS (2012b).

connaissances sur le mode de transmission du VIH dans la population (figure 3.4).

Ces pays sont ceux où l'on trouve environ la moitié des nouvelles infections chez les adultes. En Afrique subsaharienne, 91 % des femmes alphabétisées savent que le VIH ne se transmet pas par le partage des aliments, contre 72 % chez les femmes analphabètes. En Asie du Sud et de l'Ouest où le taux d'infection continue de croître dans des pays comme le Bangladesh et Sri Lanka, l'écart des connaissances entre alphabètes et non alphabètes est encore plus grand : 81 % des femmes alphabètes savent que le VIH ne se transmet pas par le partage des aliments, contre 57 % des non alphabètes. Les idées reçues selon lesquelles on peut contracter le VIH par une piqûre de moustique sont aussi plus répandues chez les personnes non alphabètes d'Asie du Sud et de l'Ouest, ainsi qu'en Afrique subsaharienne. On trouve des schémas similaires chez les jeunes hommes.

En Asie du Sud et de l'Ouest, 81 % des femmes alphabétisées savent que le VIH ne se transmet pas par le partage des aliments, contre 57 % de celles qui sont illettrées

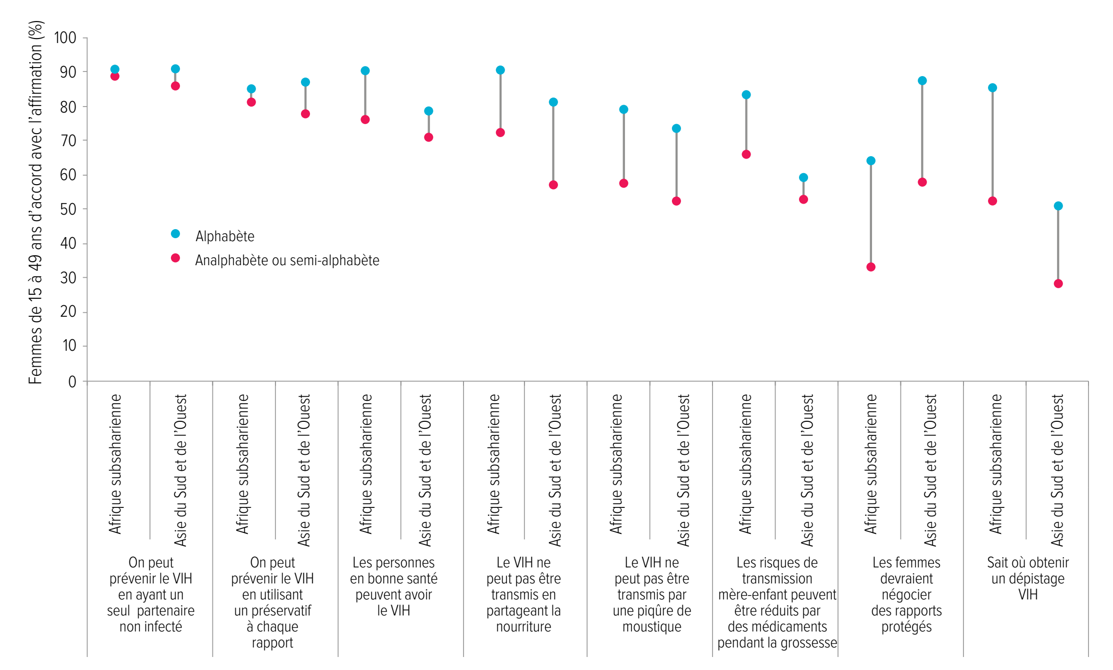
Si une femme instruite sait que son partenaire est porteur d'une maladie sexuellement transmissible, elle a plus de probabilité de savoir qu'elle est en droit de négocier des rapports sexuels protégés – de refuser ces rapports ou d'exiger l'utilisation de préservatifs. Que ce soit en Asie du Sud ou de l'Ouest ou en Afrique subsaharienne, la probabilité que les femmes alphabètes connaissent ce droit est supérieure de plus de 30 points de pourcentage par rapport à celles qui ne sont pas alphabètes.

En Afrique subsaharienne, deux tiers des femmes en ont conscience, contre seulement un tiers des femmes analphabètes ou semi-alphabètes. Au Burundi, au Népal et au Sénégal, les femmes alphabètes pauvres ont plus conscience de leur droit à des rapports sexuels protégés que les femmes plus riches qui ne sont pas alphabétisées.

Les personnes plus alphabétisées ont davantage de probabilités d'être mieux informées quant aux croyances et faits ayant trait au VIH/sida. Au Niger, 47 % des femmes analphabètes et semi-alphabètes croient qu'une personne semblant en bonne santé ne peut pas être infectée par le VIH, contre 18 % de femmes alphabètes. Au Mali, 52 % des femmes analphabètes et semi-alphabètes ne savent pas que le risque de transmission peut être réduit par la prise de médicaments appropriés pendant la grossesse, contre 20 % des femmes alphabètes.

Le fait de savoir où faire un test de dépistage du VIH est un premier pas vers un traitement. Or il n'y a que 52 % de femmes analphabètes ou semi-alphabètes en Afrique subsaharienne et 28 % en Asie du Sud qui savent où faire ce test, contre 85 %

Figure 3.4 : L'alphabétisme permet de mieux savoir comment prévenir et faire face au VIH/sida
Pourcentage de femmes de 15 à 49 ans qui sont d'accord avec une sélection d'affirmations, Afrique subsaharienne, Asie du Sud et de l'Ouest, 2005-2011



Note : les estimations sont basées sur 26 pays d'Afrique subsaharienne et 5 pays d'Asie du Sud et de l'Ouest.
Source : calculs de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* (2013/4), fondés sur les enquêtes démographiques et de santé.

et 51 % respectivement des femmes alphabètes. Au Nigéria, 73 % des jeunes femmes alphabètes savent où obtenir un test VIH contre 36 % de celles qui ne le savent pas.

La puissante contribution de l'éducation à la prévention du VIH a été évoquée pour expliquer le déclin remarquablement rapide des taux d'infection au Zimbabwe, l'un des pays les plus durement touchés par l'épidémie. En 2010, 75 % des femmes âgées de 15 à 24 ans avaient achevé le premier cycle du secondaire et le taux de prévalence du VIH était tombé de son pic de 29 % en 1997 à moins de 14 %, soit un recul quatre fois plus rapide que dans les pays voisins du Malawi et de Zambie où les niveaux d'instruction sont plus faibles (Halperin *et al.*, 2011). Le pourcentage des femmes de 15 à 24 ans ayant achevé le premier cycle du secondaire était de 49 % en Zambie en 2007 et de 42 % au Malawi en 2010. Dans les zones rurales d'Afrique du Sud – autre pays où les taux d'infection sont très élevés – un lien a été établi entre chaque année supplémentaire d'études et une probabilité réduite de 7 % d'être infecté (Bärnighausen *et al.*, 2007).

L'éducation renforce le traitement et la prévention du paludisme

Le paludisme est l'une des maladies les plus mortelles au monde mais aussi des plus évitables. L'éducation aide les individus à identifier sa cause et ses symptômes et à prendre des mesures préventives et curatives. Près de la moitié de la population mondiale est exposée au risque du paludisme. Au premier rang se trouvent les enfants d'Afrique, où chaque minute un enfant meurt du paludisme. Des efforts concertés ont permis de sauver plus d'un million de vies au cours de la décennie écoulée, mais les signes de stagnation du financement mondial pour la prévention et la lutte contre la maladie montrent combien il est important de continuer à mettre l'accent sur cette maladie et sur les moyens de la combattre (OMS, 2012c).

Un meilleur accès à une éducation de qualité ne saurait remplacer la nécessité d'investir dans des médicaments et des moustiquaires imprégnées d'insecticide qui sont l'un des moyens les plus économiques de prévenir le paludisme, malgré le rôle crucial qu'il a à jouer en complément et en renforcement de ces mesures. En Inde, les personnes alphabètes qui ont étudié jusqu'au premier cycle du secondaire ont plus de deux fois plus de chances que les personnes analphabètes de savoir que le paludisme est transmis par les moustiques. La probabilité est également supérieure de près de 45 % qu'elles sachent que la prévention du paludisme peut aussi passer par l'assèchement des eaux stagnantes (Sharma *et al.*, 2007).

Plus les personnes sont instruites, plus elles ont de chances d'utiliser des moustiquaires, ainsi que l'ont démontré les études réalisées en République démocratique du Congo où intervient un cinquième des décès liés au paludisme dans le monde. Dans une étude sur les zones rurales, dans un groupe où seulement 44 % des personnes ont dormi la nuit précédente sous une moustiquaire, si le chef de famille a suivi un enseignement primaire complet, les chances que des moustiquaires de lit soient utilisées sont accrues d'environ 75 %, même compte tenu d'autres facteurs possibles (Ndjinga et Minakawa, 2010). Une étude portant sur un groupe de femmes enceintes urbaines à l'occasion d'une visite prénatale a révélé qu'un quart seulement de ces femmes avait déclaré avoir dormi sous une moustiquaire la nuit précédente. La probabilité que les femmes ayant au moins suivi l'enseignement secondaire utilisent une moustiquaire était presque trois fois supérieure par rapport à celles n'ayant pas achevé l'enseignement secondaire (Pettifor *et al.*, 2008). Dans les zones rurales du Kenya, les enfants dont les mères ont suivi au moins un enseignement secondaire ont trois fois plus de chances d'avoir dormi sous une moustiquaire que ceux dont les mères ne sont pas instruites (Noor *et al.*, 2006).

Parce que la probabilité que les individus plus instruits aient pris des mesures préventives est plus forte, ces mêmes personnes sont moins exposées au risque de contracter le paludisme, même compte tenu de la situation financière du ménage. Au Cameroun, où le taux brut de scolarisation dans le secondaire était de 47 % en 2011 pour les filles, si toutes les femmes avaient achevé ce niveau d'enseignement, l'incidence du paludisme aurait chuté de 28 % à 19 % (Gakidou, 2013).

Pour les enfants de mères instruites, la probabilité de contracter le paludisme est très réduite, ainsi que l'indique une analyse des enquêtes sur les indicateurs du paludisme d'Angola, du Libéria, de Madagascar, du Nigéria, du Rwanda, du Sénégal, d'Ouganda et de la République-Unie de Tanzanie. Par exemple, le risque que les enfants soient porteurs de parasites du paludisme est inférieur de 44 % si la mère a suivi l'enseignement secondaire que si elle n'est pas instruite. Compte tenu de facteurs tels que si l'enfant a dormi sous une moustiquaire la nuit précédente, les enfants des zones rurales des huit pays, dont la mère a suivi l'enseignement secondaire, ont 16 % de probabilité de moins que ceux de mères non instruites d'être infectés par le parasite du paludisme (Siri, 2012).

En Inde, les personnes qui ont étudié jusqu'au premier cycle du secondaire ont au moins deux fois plus de chances de savoir que le paludisme est transmis par les moustiques

L'éducation maternelle contribue encore plus à la prévention du paludisme dans les zones où le risque de transmission est élevé. Une analyse de 11 pays d'Afrique subsaharienne a montré que le risque que les enfants soient porteurs de parasites du paludisme est inférieur de 22 % lorsque les mères ont fait des études primaires et de 36 % lorsque les mères ont fait des études secondaires (infographie : Mères instruites, enfants en bonne santé) et ce, compte tenu du fait que les enfants ont ou non dormi sous une moustiquaire et que le ménage a ou non pulvérisé un insecticide dans le logement au cours de l'année précédente – mesures toutes deux liées à l'éducation (Fullman *et al.*, 2013).

Dans 11 pays d'Afrique subsaharienne, le risque que les enfants soient porteurs de parasites du paludisme est réduit de 36 % lorsque les mères ont suivi l'enseignement secondaire

L'éducation est indispensable pour combattre les maladies non transmissibles

L'éducation a aussi un rôle clé à jouer dans la prévention des décès précoces liés aux maladies non transmissibles. Alors que les maladies infectieuses et parasitaires font le plus de ravages dans les pays les plus pauvres, les maladies non transmissibles sont un défi majeur pour l'ensemble des pays. Selon l'Étude sur la charge mondiale de la morbidité 2010, les maladies cardiaques ischémiques sont au premier ou au deuxième rang des causes de mortalité, pour toutes les régions à l'exception de l'Afrique subsaharienne. Le cancer du poumon vient au cinquième rang pour les hommes et au dixième rang pour les femmes. Le diabète est au neuvième rang pour les hommes et au sixième rang pour les femmes (Salomon *et al.*, 2012). Cette préoccupation d'ampleur mondiale a débouché sur la proposition d'un objectif de santé universelle pour l'après-2015, qui se mesurerait par l'espérance de vie en bonne santé, un critère qui englobe les individus de tous les pays quel que soit le niveau de développement.

Alors que les maladies non transmissibles sont la principale cause de mortalité dans les pays à revenu élevé, dans la réalité le taux de mortalité lié à la plupart d'entre elles est moins élevé dans ces pays que dans les pays à revenu faible et moyen qui ne connaissent ni dépistage précoce ni traitement. Contrairement aux idées reçues, leur incidence n'augmente généralement pas avec l'enrichissement du pays. Si les adultes des pays à revenu faible et moyen présentaient le même taux de mortalité lié au cancer, aux maladies cardiovasculaires, aux maladies respiratoires chroniques et au diabète que dans les pays à revenu élevé, le taux mondial de mortalité lié à ces quatre pathologies serait réduit de plus d'un quart (Di Cesare *et al.*, 2013).

L'éducation joue un rôle majeur dans la prévention des maladies non transmissibles en sensibilisant aux conséquences à long terme du tabagisme. Le tabagisme est un facteur de risque majeur de cancer et de maladie respiratoire et cardiovasculaire – et la principale cause de maladie évitable dans le monde. Jusqu'à la moitié des fumeurs actuels mourront d'une maladie liée au tabac. Il n'en reste pas moins que la consommation des produits du tabac augmente au niveau mondial, surtout dans les pays à revenu faible et moyen (OMS, 2013b).

Aux États-Unis, l'un des premiers pays où le tabagisme a été explicitement reconnu comme étant lié aux maladies non transmissibles, la diffusion progressive des informations sur les dommages du tabagisme sur la santé a entraîné d'importants changements de comportement – les plus instruits réagissant plus vite et de manière plus marquée. Jusqu'en 1957, les plus instruits avaient le plus de chances de fumer, mais en 2000, cette probabilité avait décrû d'au moins 10 points de pourcentage par rapport aux moins instruits. Avoir suivi quatre années d'enseignement tertiaire augmente de 18 % la probabilité d'abandonner la cigarette (de Walque, 2007, 2010).

Des effets similaires ont été observés dans les pays à revenu faible et moyen. Les données de l'Enquête sur la santé dans le monde dans 48 pays à revenu faible et moyen a révélé que compte tenu de l'âge, du revenu et de l'emploi des fumeurs, la probabilité que les hommes n'ayant pas achevé l'enseignement primaire fument est de près de 90 % supérieure à celle des hommes ayant suivi l'enseignement supérieur (Hosseinpoor *et al.*, 2011). L'Enquête mondiale sur le tabagisme des adultes a montré qu'au Bangladesh, en Égypte et aux Philippines, la probabilité que des individus n'ayant pas achevé l'enseignement secondaire fument est deux fois supérieure à celles des individus ayant suivi l'enseignement supérieur (Palipudi *et al.*, 2012).

L'éducation a le pouvoir de contribuer à l'amélioration de la santé par la diminution de la consommation de tabac mais ce pouvoir est inexploité dans de nombreux pays. Or les responsables politiques devraient s'en préoccuper de toute urgence. Étant donné les niveaux de PNB et la diffusion du tabac dans la population, l'écart du niveau de tabagisme entre les jeunes hommes plus et moins instruits, qui est de 16 points de pourcentage dans les pays à faible revenu, passe à 23 points de pourcentage dans les pays à revenu moyen inférieur et à 29 points de pourcentage dans les pays à revenu moyen supérieur (Pampel *et al.*, 2011).

L'éducation est incontournable pour éliminer la faim

La malnutrition est la cause sous-jacente de 45 % des décès d'enfant dans le monde (Groupe inter-agence pour l'estimation de la mortalité infantile, 2013), mais elle n'est pas seulement liée à la disponibilité d'aliments et pour l'éliminer de manière durable, l'éducation, et surtout celle qui autonomise les femmes, est essentielle. Les mères qui ont été scolarisées ont plus de chances de chercher les meilleurs aliments pour leurs enfants afin de prévenir ou de combattre les maladies, même au sein des familles ayant une situation financière difficile. Les mères instruites connaissent les pratiques d'hygiène et sanitaires à appliquer à la maison pour que leurs enfants soient en bonne santé et profitent pleinement de leur alimentation. Elles ont aussi plus de pouvoir de décision dans l'affectation des ressources du ménage pour satisfaire les besoins nutritionnels des enfants.

Des progrès significatifs ont été accomplis au niveau mondial pour améliorer la nutrition. L'élimination de la faim est réalisable en une génération – il y a assez de nourriture dans le monde pour tous (Hoddinott *et al.*, 2012). Mais dans certaines régions du monde, les populations ont plus de mal à se procurer les aliments dont elles ont besoin, notamment en raison du changement climatique. Le premier OMD visait à diminuer de moitié la proportion de la population qui souffre de la faim d'ici à 2015, en partant de 23 % en 1990-1992. Mais en 2010-2012, il restait quelque 15 % de mal nourris (FAO *et al.*, 2012). L'élimination de la faim mérite d'être davantage au cœur des efforts mondiaux pour le développement après 2015.

Au niveau mondial, l'ampleur de la malnutrition chronique est mise en évidence par le taux de retard de croissance, modéré ou grave, dont souffre un enfant sur quatre de moins de 5 ans – c'est-à-dire que les enfants sont petits pour leur âge. Trois quarts de ces enfants sont en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud. La probabilité de mourir est quatre fois supérieure chez un enfant gravement atteint que chez un enfant bien nourri, alors que cette probabilité est neuf fois supérieure chez un enfant atteint de malnutrition aiguë (de petit poids pour sa taille) (Black *et al.*, 2008). La malnutrition chronique affecte le développement du cerveau des enfants et leur capacité à apprendre. Le lien entre malnutrition et développement cognitif est aussi la raison pour laquelle l'éducation et la protection de la petite enfance sont le premier objectif du cadre de l'Éducation pour tous.

Les comparaisons entre pays montrent qu'un accroissement de 50 % à 60 % du pourcentage de femmes suivant l'enseignement secondaire se traduirait par un recul du taux de cachexie de 1,3 %, compte tenu par ailleurs de la situation financière, de la fécondité et de l'accès aux services de santé (Headey, 2013). Le taux de cachexie au Bangladesh a chuté de 70 % à 48 % entre 1994 et 2005. Pendant cette même période, la proportion des femmes ayant suivi au moins l'enseignement secondaire a doublé. L'éducation pourrait contribuer pour plus d'un cinquième à la réduction du taux de cachexie et si l'on prenait aussi en compte l'effet de l'éducation sur la baisse de la fécondité, son influence serait majorée.

Le pouvoir qu'a l'éducation de réduire la malnutrition est apparent dans 37 pays où la probabilité d'avoir un enfant trop petit est moins grande chez les mères ayant des niveaux supérieurs d'instruction. Dans sept pays, dont l'Éthiopie, Haïti et le Honduras, un enfant dont la mère a fait des études secondaires a deux fois moins de probablité d'être en retard de croissance qu'un enfant dont la mère n'a suivi que l'enseignement primaire. Au Honduras, par exemple, le taux de retard de croissance est de 54 % chez les enfants nés de mères n'ayant pas fait d'études primaires, de 33 % chez ceux dont la mère a été scolarisée dans le primaire et de 10 % pour les enfants dont les mères ont suivi au moins un enseignement secondaire.

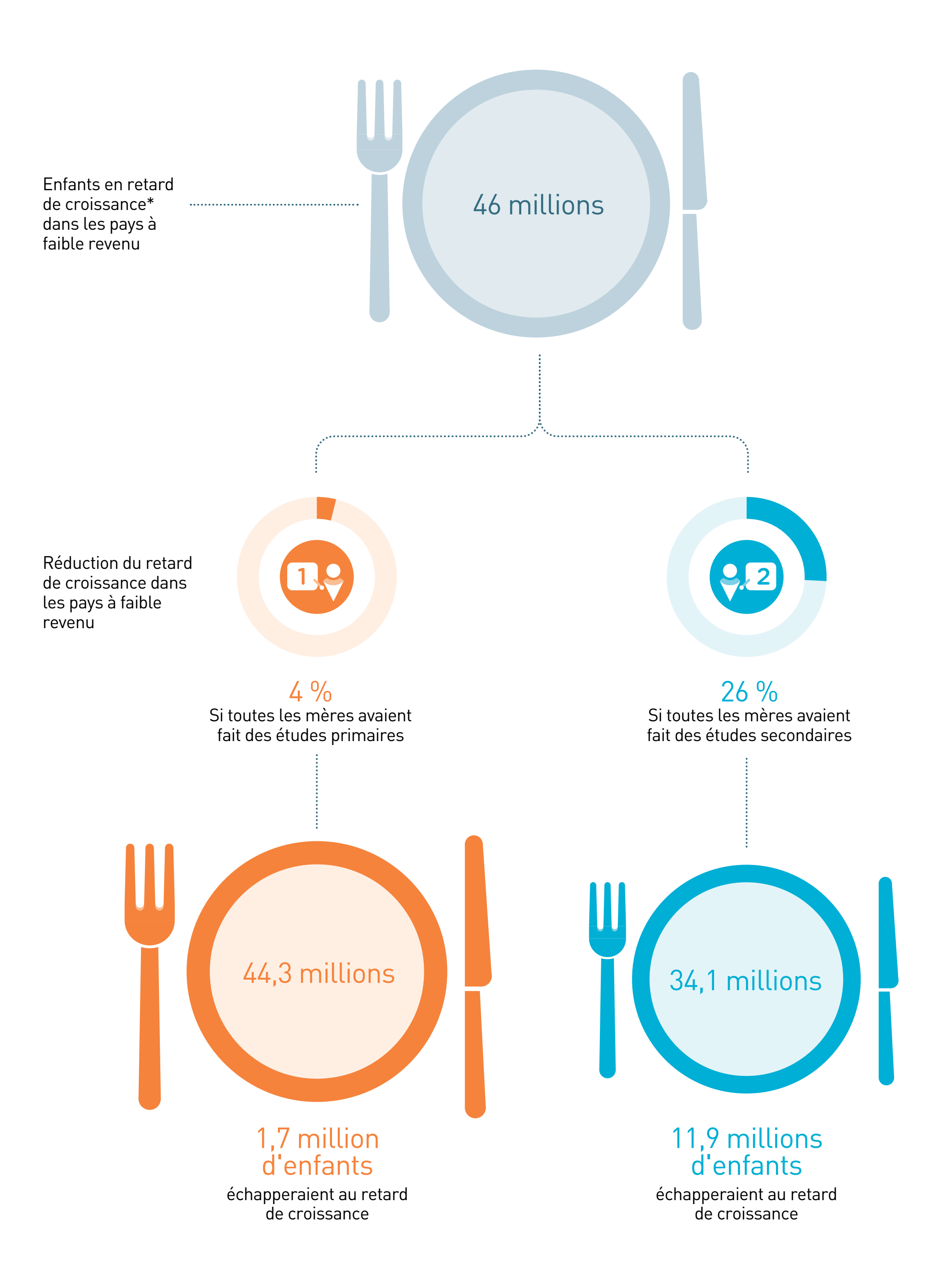
Dans les pays à faible revenu, 46 millions d'enfants souffrent de retard de croissance. Ils seraient 1,7 million de moins si toutes les femmes avaient achevé le cycle du primaire. Ce chiffre passe à 11,9 millions si toutes les femmes achevaient l'enseignement secondaire, soit l'équivalent de 26 % d'enfants en moins touchés par le retard de croissance (infographie : L'éducation met à l'abri de la faim). En Asie du Sud, le nombre d'enfants touchés reculerait de 20 millions si toutes les mères achevaient l'enseignement secondaire.

Dans les pays qui ont effectué un suivi longitudinal des enfants, une analyse détaillée apporte des preuves encore plus flagrantes de l'effet de l'éducation des mères sur la nutrition infantile, compte tenu d'autres facteurs liés à une meilleure nutrition, comme la taille de la mère, les pratiques d'allaitement, l'eau et l'assainissement, la situation financière du ménage. Une étude commandée pour ce *Rapport* a montré qu'à un an – quand les effets négatifs de la malnutrition sur les perspectives de vie deviennent sans doute irréversibles – les nourrissons dont les mères ont suivi le premier cycle du secondaire ont 33 % de probabilité de

Au Viet Nam, les nourrissons dont la mère est allée jusqu'au premier cycle du secondaire ont 67 % de probabilité de moins de souffrir de retard de croissance

L'ÉDUCATION MET À L'ABRI DE LA FAIM

L'éducation des mères améliore la nutrition des enfants



*Le retard de croissance est une manifestation de la malnutrition pendant la petite enfance.

Sources : analyse de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* (2013/4), fondée sur les données des enquêtes démographiques et de santé 2005-2011 ; UNICEF *et al.* (2013).

moins d'être trop petits en Éthiopie, 48 % dans l'État d'Andhra Pradesh en Inde, 60 % au Pérou et 67 % au Viet Nam, par rapport à ceux dont les mères ne sont pas instruites.

Cette nouvelle recherche souligne aussi l'importance de compléter l'accès accru à l'éducation par des réformes des soins de santé afin que les enfants puissent davantage bénéficier de l'investissement dans l'éducation de leurs mères. En Éthiopie, les enfants dont la mère a eu accès à la fois à l'école primaire et aux soins prénataux ont 39 % de probabilité de moins d'avoir un retard de croissance à un an, par rapport à ceux dont la mère a suivi l'enseignement primaire mais n'a eu que peu ou pas accès aux soins prénataux. Pour les enfants dont les mères ont achevé le premier cycle du secondaire, la différence de probabilité au même âge est de 26 % entre les enfants dont la mère a eu accès aux soins prénataux et ceux dont la mère a eu peu ou pas d'accès à ces soins (Sabates, 2013).

Ces constatations frappantes sont confirmées par des éléments provenant d'autres pays qui ont suivi les habitudes nutritionnelles de centaines de milliers de ménages. Au Bangladesh où 41 % des enfants souffraient de retard de croissance en 2011, la probabilité qu'un enfant ait ce retard diminue de 22 % si la mère a fait des études primaires, de 24 % si les deux parents ont fait des études primaires et de 54 % si les deux parents ont fait des études secondaires ou supérieures. En Indonésie, la même probabilité chute de 26 %, 35 % et 59 % respectivement, compte tenu de la taille de la mère, du lieu de résidence et des dépenses du ménage (Semba *et al.*, 2008).

Une raison fondamentale expliquant que les enfants de femmes instruites ont moins de risques d'avoir un retard de croissance est dû au fait que la mère a plus de pouvoir d'agir dans l'intérêt de ses enfants. Dans les zones rurales de l'Inde, il a été démontré que l'éducation des mères augmente leur mobilité et leur capacité à décider de s'adresser au personnel médical quand un enfant est malade – et les nourrissons de femmes ayant ce type d'autonomie accrue sont plus grands pour leur âge (Shroff *et al.*, 2011).

La malnutrition résulte non seulement de l'insuffisance de nourriture, mais aussi des carences de l'alimentation en micronutriments. Les jeunes enfants carencés en vitamine A et en fer ont plus de probabilité de souffrir de malnutrition et sont plus susceptibles aux infections (telles que rougeole et maladies diarrhéiques) et à l'anémie, un frein à leur développement cognitif. Grâce à l'éducation ils ont un apport alimentaire varié contenant les micronutriments essentiels.

Dans 12 pays analysés pour ce *Rapport* à partir des enquêtes démographiques et de santé pour 2009-2011, l'éducation maternelle est associée à une plus forte probabilité que les enfants de 6 à 23 mois consomment des aliments riches en micronutriments. En République-Unie de Tanzanie, par exemple, les enfants de cet âge dont la mère a suivi au moins l'enseignement secondaire offrent deux fois plus de probabilité de consommer des aliments riches en micronutriments que ceux dont la mère n'a pas achevé le cycle du primaire.

Les études réalisées au sein des pays offrent d'autres preuves de l'influence de l'éducation sur l'alimentation en matière de lutte contre la malnutrition, même si l'on tient compte d'autres facteurs. Au Bangladesh, lorsque les deux parents ont suivi quelque temps l'enseignement secondaire, on constate que la diversité des groupes alimentaires consommés par la famille est accrue de 10 % par rapport aux familles où aucun des parents n'est instruit (Rashid *et al.*, 2011). En Indonésie, seulement 51 % des ménages dont la mère n'est pas instruite consomment du sel iodé, contre 95 % des ménages où la mère a achevé le premier cycle du secondaire. De même, seulement 41 % des ménages où la mère n'est pas instruite ont proposé une supplémentation en vitamine A à leurs enfants au cours du semestre écoulé, contre 61 % des ménages où la mère a achevé le premier cycle du secondaire (Semba *et al.*, 2008).

L'éducation maternelle est associée à une probabilité accrue que les nourrissons reçoivent une alimentation riche en micro-nutriments

L'éducation contribue à la bonne santé des sociétés

Non seulement l'éducation a un effet bénéfique sur la vie des individus et sur la prospérité économique collective, mais elle joue aussi un rôle essentiel dans le renforcement des liens qui unissent les communautés et les sociétés. La nécessité de protéger et d'encourager de tels liens est de plus en plus reconnue en tant qu'élément vital du cadre de développement pour l'après-2015.

Cette section examine comment l'éducation contribue de trois manières essentielles à la bonne santé des sociétés : par l'approfondissement de l'engagement démocratique, par la protection de l'environnement et par l'autonomisation des femmes.

L'éducation permet aux individus de mieux comprendre la démocratie, elle prône la tolérance et la confiance qui en sont les principes sous-

jacents et elle incite les individus à participer à la vie politique. Elle joue un rôle vital dans la prévention de la dégradation de l'environnement et dans la limitation des causes et des effets du changement climatique. Elle peut aussi permettre aux populations vulnérables de surmonter les discriminations qui les empêchent de profiter de façon équitable des fruits du progrès collectif, notamment lorsqu'il s'agit de combattre la pauvreté et d'améliorer la santé.

L'éducation joue un rôle clé dans la promotion des valeurs démocratiques

L'éducation pose les bases de la démocratie et de la gouvernance

Le rôle fondamental de l'éducation dans les droits humains et l'état de droit est garanti par la Déclaration universelle des droits de l'homme qui stipule que « les individus et tous les organes de la société... s'efforcent, par l'enseignement et l'éducation, de développer le respect de ces droits et libertés ». Une éducation de qualité permet aux individus de se faire une idée éclairée des problèmes qui les concernent et de s'engager plus activement dans le débat politique national et local.

Mais dans de nombreuses régions du monde les droits de l'homme et la confiance des citoyens dans le gouvernement sont mis à mal par des élections entachées d'irrégularités, la corruption, la faiblesse du système judiciaire et d'autres carences de la démocratie. Lorsque des groupes marginalisés se sentent incapables d'exprimer leurs préoccupations, ces problèmes peuvent conduire au conflit.

La fonction essentielle de la démocratie et des systèmes de gouvernance pour le respect des droits de l'homme et pour la réalisation des objectifs de développement définis au niveau mondial a été au cœur des discussions récentes sur les ambitions de développement après 2015. Certains observateurs ont avancé qu'un objectif de gouvernance démocratique aurait dû être inscrit dans les OMD et mérite d'avoir une place dans le cadre de l'après-2015 (PNUD, 2012).

Le rôle clé de l'éducation dans la promotion des valeurs démocratiques est confirmé par l'analyse de la période allant de 1960 à 2000, montrant qu'un accroissement de 10 % de la scolarisation dans le secondaire est associé à une augmentation de 1,8 point de l'indice Polity IV, qui mesure le champ de la démocratie sur une échelle allant de – 10 (le moins démocratique) à 10 (le plus démocratique) (Glaeser *et al.*, 2006). À cause de la lenteur à laquelle émerge la démocratie, une période d'observation plus longue est nécessaire pour établir la contribution de l'éducation. Les études des transitions politiques sur plus d'un siècle montrent que l'accès universel à l'enseignement primaire et l'alphabétisme ont été essentiels pour passer de l'autoritarisme à la démocratie (Murtin et Wacziarg, 2011).

Il existe des preuves encore plus flagrantes du rôle clé de l'éducation dans la formation des fondements socioculturels de la démocratie, même si l'on tient compte d'autres facteurs d'influence, comme la situation financière, le lieu de résidence et la profession. Comme le montre cette section, l'éducation aide les populations à comprendre le fonctionnement de la démocratie et ses bienfaits. Elle renforce aussi les valeurs et normes qui en sont les pierres angulaires, à savoir la tolérance et la confiance. Enfin, elle incite les individus à participer activement à la vie politique.

L'éducation améliore la connaissance de la vie politique

L'éducation améliore la connaissance de la vie politique, comme le montre la réalité des pays européens : les individus ayant bénéficié de quatre années supplémentaires d'études consacrent en moyenne 50 % de leur temps en plus à s'informer par la lecture d'acticles de presse sur la politique et les affaires courantes (Borgonovi *et al.*, 2010).

De la même manière, l'éducation est liée à des niveaux plus élevés de connaissance de la vie politique dans les pays à revenu faible et moyen qui sont au premier stade de la transition démocratique. Dans 12 pays d'Afrique subsaharienne, alors que 63 % des personnes sans instruction formelle ont une certaine compréhension de la démocratie, cette proportion passe à 71 % chez les individus ayant fait des études primaires et à 86 % chez ceux qui ont fait des études secondaires (Bratton *et al.*, 2005). Par exemple, cinq ans après l'organisation des premières élections démocratiques au Malawi, la proportion de personnes en âge de voter incapables de donner une définition de la démocratie était de 23 % chez les personnes sans instruction, contre 3 % chez celles ayant fait des études primaires (Evans et Rose, 2007).

Le niveau de connaissance de la vie politique dépend non seulement du temps que passe l'enfant à l'école mais aussi de la qualité de l'enseignement, qui doit développer notamment sa réflexion critique. Par exemple, chez les élèves du premier cycle du secondaire de 34 pays, la connaissance de la vie politique est meilleure lorsqu'ils discutent plus souvent de questions politiques et sociales et qu'ils se sentent plus libres d'exprimer leurs opinions, selon l'Étude internationale sur l'éducation à la citoyenneté 2009 (Schulz *et al.*, 2010).

Une nouvelle analyse réalisée pour ce *Rapport* et fondée sur l'Enquête mondiale sur les valeurs montre que l'une des raisons pour lesquelles, dans toutes les régions, les individus plus instruits ont de meilleures connaissances s'explique par le fait qu'ils s'intéressent davantage à la politique et qu'ils ont donc plus de chances de rechercher des informations. En Turquie, par exemple, en 2007, la proportion des personnes se disant intéressées par la politique va de 41 % chez les personnes ayant fait des études primaires à 52 % de celles qui ont fait des études secondaires (Chzhen, 2013).

Outre le système éducatif formel, les programmes d'éducation civique peuvent permettre aux élèves de renforcer leurs connaissances. Au Kenya, le Programme national d'éducation civique a touché jusqu'à 15 % des citoyens en âge de voter à l'approche des élections de 2002. Une évaluation a montré que ce programme a amélioré la connaissance de la vie politique, surtout chez les moins instruits (Finkel et Smith, 2011).

L'éducation renforce le soutien à la démocratie

L'éducation renforce le soutien des populations à la démocratie. Dans 18 pays d'Afrique subsaharienne, les personnes en âge de voter et ayant fait des études primaires présentent 1,5 fois plus de probabilités d'exprimer leur soutien à la démocratie que les personnes non instruites ; ce niveau double chez ceux qui ont achevé l'enseignement secondaire, même si l'on tient compte de la situation financière, du lieu de résidence et de la profession (Evans et Rose, 2012).

Dans les pays arabes, en particulier en Égypte et en Tunisie d'où est parti le Printemps arabe, un essor majeur de l'éducation au cours des 30 dernières années a suscité de puissantes aspirations démocratiques. En Tunisie, tandis que seulement 22 % des personnes n'ayant pas achevé le cycle du primaire sont d'accord pour dire que la démocratie, malgré ses inconvénients, est le meilleur système de gouvernance, 38 % des personnes ayant fait des études secondaires partagent cette opinion (figure 3.5).

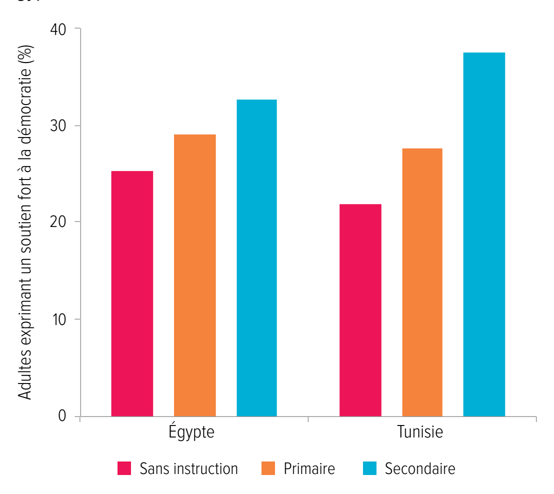
Par ailleurs, l'éducation stimule le soutien à la démocratie dans d'autres pays à prédominance musulmane, comme en Jordanie, au Liban et au Pakistan. Dans les zones urbaines du Pakistan, alors que seulement 35 % des répondants soutiennent la démocratie dans son ensemble, les personnes ayant fait des études secondaires présentent une probabilité supérieure de 15 points de pourcentage d'être d'accord, par rapport à celles n'ayant pas achevé le cycle du primaire (Shafiq, 2010). Cette conclusion souligne l'urgence d'investir davantage dans l'éducation au Pakistan, pays où les niveaux actuels demeurent parmi les plus faibles au monde et où une véritable démocratie n'a encore pris racine.

Dans 17 pays d'Amérique latine, dont plusieurs d'entre eux viennent récemment de faire leur transition démocratique, l'éducation renforce le soutien à la démocratie et le rejet des solutions autoritaires, selon les éléments extraits des enquêtes du Latinobarómetro. En termes de niveau d'instruction, le passage du primaire au secondaire a accru le soutien à la démocratie de cinq points de pourcentage chez les hommes et de huit points de pourcentage chez les femmes (Walker et Kehoe, 2013).

Partout dans le monde, les individus instruits sont souvent plus critiques du régime politique, mais aussi les plus ardents défenseurs de la démocratie. Au Nicaragua, par exemple, en 2009, le soutien à la démocratie est passé de 54 % chez les jeunes n'ayant pas achevé l'enseignement secondaire à 70 % chez ceux l'ayant achevé. Dans le même temps, le niveau de satisfaction par rapport au fonctionnement de la démocratie est passé de 43 % chez ceux qui n'avaient pas achevé l'enseignement secondaire à 31 % chez ceux l'ayant achevé (Chzhen, 2012).

Dans les pays d'Afrique subsaharienne, les personnes en âge de voter et ayant fait des études primaires présentent 1,5 fois plus de probabilités d'exprimer leur soutien à la démocratie

Figure 3.5 : L'essor de l'éducation est lié à un soutien accru à la démocratie
Pourcentage d'adultes tout à fait d'accord avec l'affirmation que « Un système démocratique peut comporter des problèmes, mais il est meilleur que les autres systèmes », par niveau d'éducation, Égypte et Tunisie, 2010-2011



Source : préparé pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* 2013/4 par l'équipe du baromètre arabe.

L'éducation accroît la participation à la vie politique

Non seulement l'éducation développe la connaissance de la vie politique, mais elle augmente la probabilité de participer à des processus politiques comme voter et être candidat à des élections, signer des pétitions ou participer à des manifestations.

Les personnes instruites ont plus de chances de voter. L'éducation se traduit par une hausse du taux de participation aux élections démocratiques (Nevitte *et al.*, 2009). C'est le cas dans les pays à revenu faible et moyen en particulier. Dans 36 pays d'Afrique, d'Asie et d'Amérique latine, les sondages d'opinion ont montré que l'éducation augmente la probabilité de participation au vote (Bratton *et al.*, 2010). Au Yémen, une hausse de 20 points de pourcentage du taux provincial d'alphabétisme a accru l'inscription sur les listes électorales de 12 points (Pintor et Gratschew, 2002).

En Afrique, en Asie et en Amérique latine, il y a plus de chances que les gens instruits aillent voter

Dans 14 pays d'Amérique latine, en 2010, la probabilité de voter était supérieure de cinq points de pourcentage chez les personnes ayant fait des études primaires et de neuf points pour celles qui avaient fait des études secondaire, par rapport aux personnes sans instruction. L'éducation tend à renforcer davantage la participation électorale dans les pays où les niveaux moyens d'éducation sont plus faibles, comme El Salvador, le Guatemala et le Paraguay, que dans les pays aux niveaux d'éducation plus élevés, comme l'Argentine et le Chili (Carreras et Castañeda-Angarita, 2013).

Dans les pays à revenu élevé où la participation électorale est très inégale, comme aux États-Unis, l'éducation augmente aussi la probabilité de participation au vote (Milligan *et al.*, 2004 ; Sondheimer et Green, 2010). Elle aide en outre les jeunes à comprendre l'importance de voter (Campbell, 2006). Selon une étude, une année supplémentaire de scolarisation a accru la participation électorale de sept points de pourcentage (Dee, 2004).

L'éducation renforce plus généralement l'activité démocratique. L'éducation contribue aux autres formes de participation politique. Dans les zones rurales des États du Madhya Pradesh et du Rajasthan en Inde, l'éducation a été associée de manière positive au fait de faire campagne, de discuter des problèmes électoraux, de participer à des meetings et d'établir des contacts avec les responsables gouvernementaux locaux (Krishna, 2006). En Inde, dans l'État du Bengale occidental, une enquête réalisée dans 85 villages a montré que plus le niveau d'instruction est élevé dans un ménage, plus les membres ont de chances de participer au gram sabha (conseil villageois) semestriel, et surtout de poser des questions lors des réunions (Bardhan *et al.*, 2009).

La participation recouvre également l'inscription à un parti politique et le fait de faire campagne pour lui. Au Bénin, les personnes qui ont eu la possibilité de fréquenter les premières écoles ouvertes dans certaines zones rurales du pays présentaient une probabilité accrue de 32 % de devenir membres d'un parti et de 34 % de faire campagne pour le parti, par rapport à leurs pairs qui n'avaient pas été scolarisés (Wantchekon *et al.*, 2012).

Le rôle de l'éducation dans la valorisation de la participation en général est aussi visible dans les pays à revenu élevé. Les éléments extraits des trois premiers tours de l'Enquête sociale européenne (2002-2006) montrent que chaque niveau gravi dans l'échelle éducative, du primaire au premier cycle du secondaire, puis au second cycle du secondaire et au tertiaire, accroît de 10 points de pourcentage la probabilité de participer à des groupes et associations (Borgonovi et Miyamoto, 2010).

L'éducation soutient les formes alternatives de participation politique. L'éducation augmente la probabilité que les citoyens se fassent entendre par d'autres canaux, par exemple en signant des pétitions, en boycottant des produits ou en participant à des manifestations pacifiques, selon une nouvelle analyse effectuée pour ce *Rapport* sur 26 pays à revenu faible et moyen qui ont participé à l'Enquête mondiale sur les valeurs 2005-2008. En Argentine, en Chine et en Turquie, par exemple, les citoyens ont deux fois plus de probabilités de signer une pétition s'ils ont bénéficié d'un enseignement secondaire, par rapport à ceux qui n'ont fait que des études primaires. De la même manière, en Argentine et en Turquie, les personnes ayant suivi un enseignement secondaire ont deux fois plus de probabilités d'avoir participé à une manifestation pacifique que celles qui n'ont suivi que l'enseignement primaire (figure 3.6).

L'éducation modifie aussi les attitudes vis-à-vis de l'autorité et des formes traditionnelles d'allégeance. De plus en plus, les individus instruits fondent leur sens de la citoyenneté non sur le devoir mais plutôt sur leur capacité et leur désir de participer directement aux décisions qui touchent leur vie (Dalton, 2008). Au Kenya, le suivi du Programme national d'éducation civique a touché au moins 20 % des citoyens en âge de voter avant les élections de 2007, dans le cadre de réunions publiques. Les entretiens avec 3 600 personnes ont

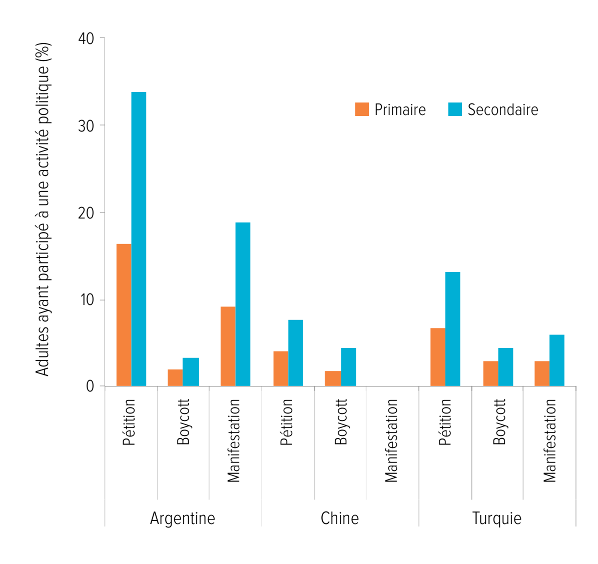
montré que leur participation à la politique locale s'est accrue de 10 % grâce au programme (Finkel *et al.*, 2012).

L'éducation valorise la tolérance et la cohésion sociale

L'éducation est un outil clé pour développer la tolérance, ainsi que le démontre l'analyse de l'Enquête mondiale sur les valeurs effectuée pour ce *Rapport*. En Amérique latine où les niveaux de tolérance sont beaucoup plus élevés en général que dans les États arabes, les personnes ayant fait des études secondaires ont une probabilité plus faible que les personnes ayant fait des études primaires d'exprimer de l'intolérance vis-à-vis de personnes d'une autre race (47 % de moins), d'une autre religion (39 %), d'homosexuels (32 %) et de personnes vivant avec le VIH/sida (45 %) (infographie : Aime ton prochain).

L'éducation peut jouer un rôle crucial lorsque l'intolérance pose un problème particulier. Dans les États arabes, par exemple, les personnes ayant fait des études secondaires ont une probabilité réduite de 14 % par rapport à ceux n'ayant fait que des études primaires, d'exprimer de l'intolérance à l'égard des personnes d'une autre religion.

Figure 3.6 : L'éducation conduit à un engagement accru dans les formes alternatives de participation politique
Pourcentage d'adultes ayant signé une pétition, boycotté un produit ou pris part à une manifestation pacifique, par niveau d'éducation, pays sélectionnés, 2005-2008



* La question concernant la participation à des manifestations pacifiques n'a pas été posée aux répondants de Chine.
Note : les résultats tiennent compte de l'âge, du sexe, de la situation sur le marché du travail et du PNB par habitant du pays.
Source : Chzhen (2013), à partir de l'Enquête mondiale sur les valeurs 2005-2008.

En Afrique subsaharienne, les personnes atteintes du VIH/sida sont souvent confrontées à une stigmatisation qui contribue aussi à la propagation de la maladie en décourageant les populations de prendre des mesures préventives ou de se faire soigner. L'éducation peut contribuer à réduire cette stigmatisation : par rapport aux individus n'ayant pas achevé l'enseignement primaire, ceux qui ont achevé ce cycle présentent 10 % de probabilités en moins d'exprimer une intolérance à l'égard de personnes infectées par le VIH et cette baisse est de 23 % pour ceux qui ont fait des études secondaires. En Europe centrale et orientale, où l'intolérance à l'égard des immigrants est une source de préoccupation, les personnes ayant fait des études secondaires ont 16 % de probabilité de moins d'exprimer une telle intolérance par rapport à ceux qui n'ont pas achevé l'enseignement secondaire.

Dans de nombreuses régions du monde, l'homosexualité continue d'attirer des attitudes intransigeantes à son égard. Dans les États arabes, jusqu'à 9 personnes sur 10, quel que soit leur niveau d'instruction, expriment de l'intolérance à l'égard des homosexuels. Cela laisse présager que l'éducation risque de mettre du temps avant d'avoir un impact sur ces attitudes ancrées et que des mesures spécifiques de politique sont nécessaires pour apprendre aux enfants, dès l'école, l'importance de la tolérance. L'Argentine montre l'exemple de ce que peut faire l'éducation : les personnes ayant fait des études secondaires ont 21 % de probabilité en moins d'exprimer une attitude intolérante vis-à-vis des homosexuels, par rapport à celles qui n'ont fait que des études primaires.

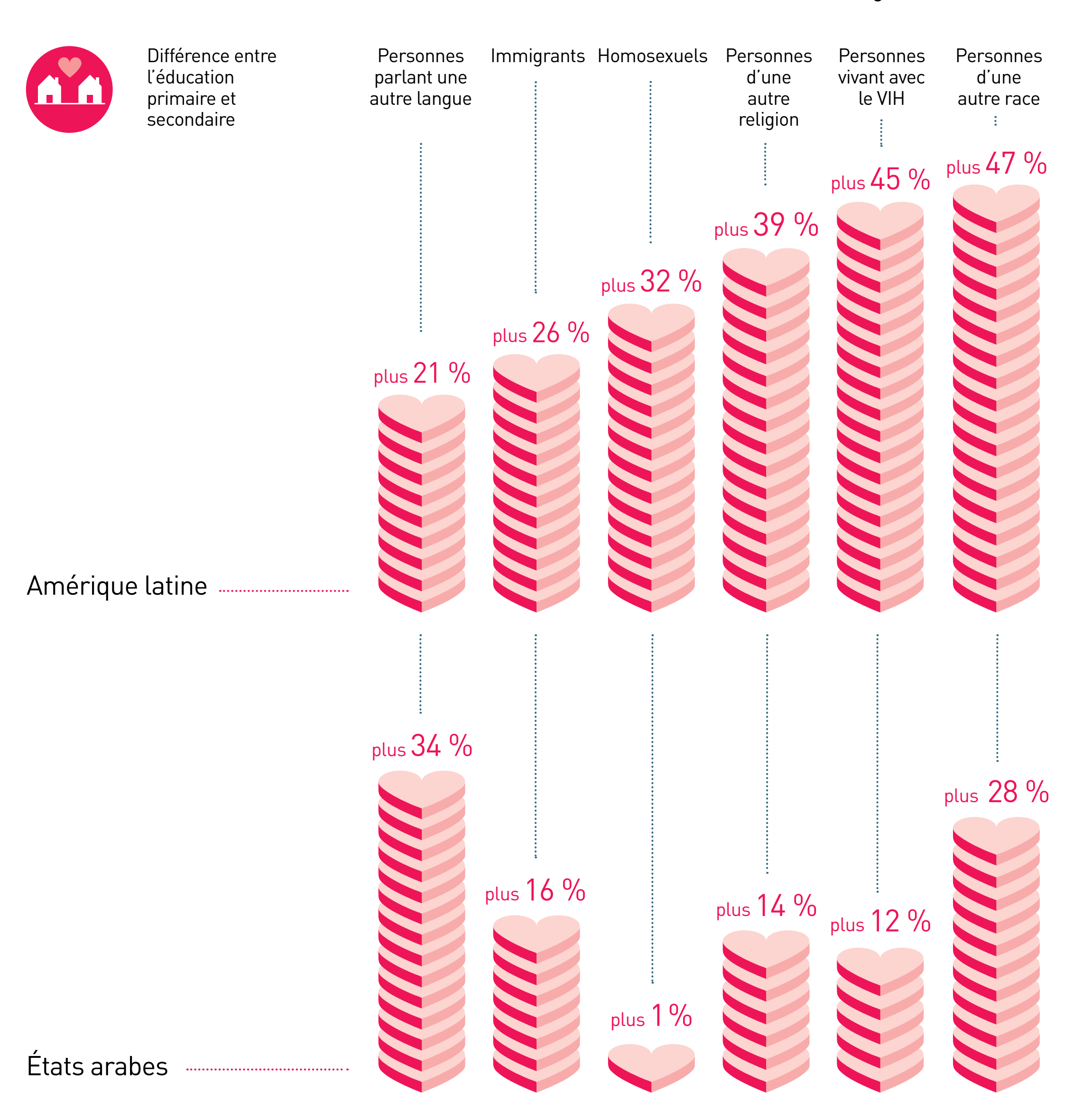
Dans certaines régions d'Inde, l'antagonisme de groupes ethniques et linguistiques peut déclencher des violences et il faut donc renforcer la tolérance de toute urgence par l'éducation. Les personnes ayant fait des études secondaires ont 19 % de probabilités en moins d'exprimer une intolérance vis-à-vis de personnes d'une autre langue que celles qui n'ont pas achevé le primaire.

En modifiant les attitudes, l'éducation aboutit à des changements politiques, par exemple à plus de représentation démocratique. De nouvelles recherches effectuées pour ce *Rapport* montrent l'importance de l'équité de l'éducation pour le développement démocratique (encadré 3.1). En favorisant la tolérance, l'éducation renforce aussi les valeurs, les attitudes, les normes et les convictions qui améliorent la confiance interpersonnelle et accroissent l'engagement civique, piliers de la démocratie. L'examen des estimations provenant de différentes études laisse entendre qu'une année de

Dans les États arabes, les personnes ayant fait des études secondaires ont une probabilité moindre (39 %) d'exprimer de l'intolérance à l'égard de personnes d'une autre religion

AIME TON PROCHAIN

L'éducation accroît la tolérance



*Réponses à la question :

« Qui préféreriez-vous ne pas avoir comme voisins immédiats ? »

Source : Chzhen (2013), basé sur l'Enquête mondiale sur les valeurs 2005-2008.

Encadré 3.1 : En Inde, l'éducation renforce le rôle des femmes en politique

L'Inde, la plus grande démocratie du monde, semble souffrir d'un parti pris électoral. Au cours des trois dernières décennies, seulement 4 % environ de tous les candidats aux assemblées des États étaient des femmes et chaque candidate n'obtenait que 5 % environ de l'ensemble des voix. Une nouvelle analyse conduite pour ce *Rapport*, combinant les informations sur les élections aux assemblées des États entre 1980 et 2007 et les informations sur les taux d'alphabétisation de 287 districts, montre que la réduction de l'écart d'alphabétisation entre les sexes renforce la participation des femmes et leur compétitivité en politique. L'alphabétisme moyen sur la période était de 34 % pour les femmes et 55 % pour les hommes. On estime qu'une hausse du taux d'alphabétisation des femmes à 42 % augmenterait la proportion de candidates de 16 %, la proportion des voix obtenues par les candidates de 13 % et la participation électorale féminine de 4 %.

L'amélioration de l'alphabétisme masculin a aussi un impact positif sur la participation politique des femmes, peut-être parce que les hommes alphabètes ont plus de chances de voter pour des candidates femmes et, en tant que chefs de parti, de présenter des candidates.

Il est vital de renforcer la participation des femmes en politique non seulement pour arriver à l'égalité des sexes mais aussi parce que la réalité montre que les femmes politiques tendent à être moins corrompues et plus proactives dans la représentation des intérêts du bien-être des enfants. Par conséquent, en encourageant les femmes à s'engager davantage dans la vie politique, l'investissement dans l'éducation améliore la gouvernance démocratique.

Sources : Afridi *et al.* (2013) ; Beaman *et al.* (2009) ; Beaman *et al.* (2012) ; Bhalotra *et al.* (2013a) ; Brollo et Troiano (2013).

scolarisation supplémentaire augmente la probabilité de faire confiance aux gens de 2,4 points de pourcentage et la probabilité de participation civique de 2,8 points de pourcentage (Huang *et al.*, 2009).

Pour stimuler la confiance, le système éducatif doit assurer l'égalité d'accès à tous les enfants et jeunes adultes de tous milieux, bannir la discrimination de la salle de classe et soutenir les élèves en situation d'échec. Dans un groupe de 15 pays à revenu élevé, la cohésion sociale – en termes de confiance interpersonnelle, de confiance dans les institutions politiques, d'attitude vis-à-vis de l'évasion fiscale, d'attitude par rapport à la fraude dans les transports publics et la criminalité violente – est plus faible dans les pays ayant une répartition plus inégale des résultats éducatifs (Green *et al.*, 2003).

Les politiques éducatives inclusives ont aussi toute leur importance pour inspirer la confiance au sein des pays les plus pauvres. Dans l'État du Kerala, en Inde, la fragmentation religieuse et l'organisation sociale des castes auraient pu être une source de conflit, comme cela a été le cas dans d'autres régions du monde. La mise en place précoce de l'enseignement universel a permis de surmonter ces défis (Oommen, 2009). À l'inverse, en Argentine, société non seulement monolingue mais aussi plus riche et moins caractérisée par des facteurs favorables aux fractures sociales, les niveaux de cohésion sociale ont décliné, d'après les résultats de l'Enquête mondiale sur les valeurs conduite sur trois décennies. L'augmentation progressive des inégalités de revenus depuis les années 1970 s'est accompagnée d'un renforcement de la ségrégation dans l'éducation, avec le transfert vers les écoles privées d'enfants de tous les milieux, à l'exception des plus démunis, entre 1992 et 2010. Cette ségrégation est confirmée par les résultats des tests PISA pour 2009 qui montrent que les taux d'inclusion sociale dans les écoles d'Argentine sont les plus faibles (OCDE, 2010).

L'éducation contribue à prévenir les conflits et à en apaiser les conséquences

Pour atteindre les objectifs mondiaux du développement, il est capital de restreindre les conflits qui ont entravé les progrès vers les OMD. L'éducation est un outil essentiel pour y parvenir. En stimulant la croissance et l'emploi, elle désamorce ce qui pousse des jeunes hommes désabusés à s'engager dans la violence armée. Par ailleurs, le fait de s'attaquer aux inégalités dans l'éducation contribue à diminuer les probabilités de conflit, car ces inégalités suscitent un sentiment d'injustice qui alimente bon nombre de conflits.

Quand bien même un faible niveau éducatif ne mène pas obligatoirement aux conflits, il n'en constitue pas moins un facteur de risque important. Selon une étude qui fait autorité, si le taux de scolarisation des garçons dans le secondaire était supérieur de 10 points de pourcentage à la moyenne, le risque de guerre serait réduit d'un quart (Collier et Hoeffler, 2004). Le risque de conflit est plus élevé dans les pays ayant à la fois une forte population jeune et un niveau d'instruction faible. Par exemple, lorsque le ratio de la population jeune à la population adulte se situe à 38 %, le fait de doubler le pourcentage de jeunes suivant l'enseignement secondaire, de 30 % à 60 %, aurait pour corrollaire de réduire de moitié le risque de conflit (Barakat et Urdal, 2009).

L'engagement du gouvernement en faveur d'un accès élargi à l'éducation contribue à réduire les risques de conflit. À l'échelle mondiale, un progrès de la scolarisation primaire, passant de 67 % à 100 %, se serait traduite par une diminution de

En favorisant la tolérance, l'éducation renforce aussi les valeurs et les attitudes qui améliorent la confiance entre les personnes et accroissent l'engagement civique

Si les dépenses d'éducation passaient de 2,2 % à 6,3 % du PNB, elles seraient de nature, selon les estimations, à réduire de 54 % la probabilité de guerre civile

35 % de la probabilité de guerre civile sur la période 1980-1999. Une hausse des dépenses d'éducation serait un signal fort envoyé par un gouvernement à ses citoyens. Si ces dépenses passaient de 2,2 % à 6,3 % du PNB, elles seraient de nature, selon les estimations, à réduire de 54 % la probabilité de guerre civile (Thyne, 2006).

Il convient d'accroître l'accès à l'éducation et les dépenses d'éducation de façon équitable pour tous les groupes de la population, car toute injustice perçue peut renforcer les désillusions par rapport à l'autorité centrale. Selon une étude portant sur 55 pays à revenu faible et moyen pour la période 1986-2003, le niveau des inégalités dans l'éducation a doublé, mais la probabilité de conflit a plus que doublé, passant de 3,8 % à 9,5 % (Østby, 2008). De la même manière, une analyse de l'usage de la force entre groupes armés organisés autres que gouvernementaux entre 1990 et 2008 en Afrique subsaharienne a montré que le risque de conflit augmentait de 83 % entre deux régions, l'une dans le quartile inférieur et l'autre dans le quartile supérieur des inégalités dans l'éducation (Fjelde et Østby, 2012).

L'éducation ne restreint pas seulement les conflits armés, elle a plus généralement un effet bénéfique sur les troubles civils. D'après une analyse de la violence dans 55 grandes villes d'Afrique subsaharienne et d'Asie entre 1960 et 2006, on peut escompter une réduction du nombre d'événements mortels par un accroissement du pourcentage de la population jeune masculine ayant fait des études secondaires (Urdal et Hoelscher, 2009).

Malgré la baisse de fréquence des conflits civils ces dernières années, de nouveaux conflits sont apparus ou se sont exacerbés, comme au Mali et en Syrie. Une action urgente est requise pour aider à surmonter les divisions et régler les causes fondamentales des tensions. L'accès accru aux opportunités éducatives et la réduction des inégalités peut jouer un rôle clé dans les efforts de reconstruction, si l'on modifie le contenu et les méthodes d'enseignement (UNESCO, 2011). Ces réformes ne seront peut-être pas suffisantes si le système éducatif continue d'être marqué par des inégalités. En outre, la séparation des enfants par identité de groupe peut contribuer à perpétuer les attitudes négatives, ainsi que le montre l'exemple du Liban (encadré 3.2).

L'éducation contribue à limiter la corruption

Un système scolaire gratuit ouvert à un grand nombre renforce les fondements de la démocratie en créant le soutien au contrôle institutionnel nécessaire pour détecter et sanctionner les abus de fonction et en abaissant le niveau de tolérance à la corruption. Une analyse de 78 pays montre que le niveau d'achèvement éducatif est le prédicteur le plus puissant d'une baisse des niveaux de corruption (Rothstein et Uslaner, 2012).

Au Brésil, par exemple, alors que 53 % des électeurs sans instruction ont déclaré pouvoir apporter leur soutien à un homme politique corrompu mais compétent, les répondants ayant suivi au moins le premier cycle de l'université ne sont que 25 % à être d'accord avec cette affirmation (Pereira *et al.*, 2011).

Un niveau d'instruction supérieur accroît la probabilité que les citoyens résistent davantage à la corruption en adressant des plaintes aux administrations, surtout parce qu'ils disposent des informations nécessaires pour déposer une plainte et se défendre. Dans 31 pays qui ont participé à l'enquête du World Justice Project de 2009-2011, les personnes ayant fait des études secondaires avaient un sixième de probabilité de plus que la moyenne de se plaindre des carences des services publics et ceux ayant fait des études supérieures un tiers de probabilité de plus de le faire (Botero *et al.*, 2012).

L'éducation est essentielle au fonctionnement du système judiciaire

Des citoyens moins instruits ne sont pas en mesure de faire valoir leurs droits et ils sont souvent exclus du système juridique (Abregú, 2001). En Sierra Leone, par exemple, nombreux sont ceux qui ne peuvent pas recourir au système judiciaire officiel car l'anglais est la langue utilisée dans les tribunaux alors que seules parlent l'anglais les personnes qui ont un niveau d'instruction supérieur. Il arrive que des traducteurs interprètent en krio, la langue vernaculaire, mais certaines personnes ne parlent que les langues locales pour lesquelles les interprètes font défaut. Les accusés les moins instruits se trouvent facilement isolés dans un système qui ne prend pas leurs droits en compte (Castillejo, 2009).

Même les tribunaux non formels, créés pour favoriser l'accès à la justice des personnes moins instruites, portent le poids de l'analphabétisme. En Érythrée, des tribunaux villageois ont été institués en tant que première instance du système judiciaire, pour le règlement à l'amiable des différends mais plusieurs sages nommés juges étaients analphabètes et n'avaient pas de formation juridique de base. De nombreuses décisions ont ainsi

Encadré 3.2 : Éduquer pour prévenir les conflits au Liban

Le Liban est déchiré par de profondes divisions sectaires et de criantes inégalités entre ses communautés, exacerbées de surcroît par les tensions qui parcourent l'ensemble du Moyen-Orient. La guerre dévastatrice de 1976 à 1990 a pris fin avec l'accord de Taëf reconnaissant l'éducation comme moyen de tenter une réconciliation. L'accord a débouché sur une réforme éducative de grande ampleur apportant des changements dans les programmes scolaires, les manuels et la formation des enseignants.

Certains matériels comme le *Guide de l'enseignant pour la paix et le comportement démocratique* sont considérés comme des modèles du genre. Mais d'autres réformes ont été tuées dans l'œuf pour des raisons politiques ; par exemple, il n'y a pas de manuel d'histoire commun. Le système éducatif est marqué par une caractéristique clé : la plupart des écoles secondaires sont privées et se répartissent selon des critères religieux. Par le biais de ces écoles, les communautés conservent le contrôle de l'interprétation des événements enseignés en classe qui souvent reflètent cette ségrégation.

Dans les écoles publiques elles-mêmes, l'enseignement de l'éducation civique rencontre de nombreux défis. Selon une étude, la majorité des écoles secondaires publiques sont marquées par une approche disciplinaire plutôt que transversale à l'éducation civique, dans un environnement de classe et d'école autoritaire et hiérarchique. Certaines écoles appliquent même des politiques d'admission non inclusives ou restreignent les questions dont les enseignants ont le droit de parler en classe. Leurs élèves s'avèrent donc moins ouverts et confiants que les membres d'autres groupes. Par exemple, alors que 36 % des élèves de 11e année des écoles appliquant une approche passive de l'éducation civique ont déclaré faire confiance aux partis sectaires, seulement 18 % ont donné cette réponse dans les écoles pratiquant une approche active à l'éducation civique.

Une réforme de l'éducation à la citoyenneté s'efforce maintenant de tirer les enseignements en insistant sur la collaboration, le dialogue, la participation des élèves, le service communautaire et les conseils de parents.

Sources : Frayha (2004) ; Centre de recherche et de développement pédagogique du Liban (2013) ; Shuayb (2012) ; PNUD (2008).

disparu entre les deux systèmes, n'étant fondées ni sur le droit coutumier ni sur les lois nationales (Andemariam, 2011).

Ces problèmes peuvent être particulièrement graves lorsque les femmes ont un niveau d'instruction inférieur à celui des hommes. Au Kenya, lorsque les femmes ne connaissent pas les lois et doivent se faire assister par des parents masculins, elles peuvent être découragées de se tourner vers le système judiciaire justice formel, par exemple pour la résolution de différends comme les conflits de propriété (Organisation internationale de droit du développement, 2013).

L'éducation doit contribuer à la solution aux problèmes environnementaux de la planète

Le rôle vital de l'éducation dans la prévention de la dégradation de l'environnement et dans la limitation des causes et des effets du changement climatique n'a pas été assez reconnu ou exploité. En améliorant les connaissances, en instillant des valeurs, en stimulant les convictions et en modifiant les attitudes, l'éducation dispose d'un pouvoir considérable de changer les modes de vie et les comportements préjudiciables à l'environnement.

Il y a urgence à identifier les moyens d'exploiter au mieux ce potentiel, tant il est de plus en plus clair que l'action humaine a conduit à une dégradation de l'environnement et au changement climatique, surtout par l'émission de gaz à effet de serre. Non seulement l'équilibre de la nature a été modifié, mais ses conséquences – événements météorologiques extrêmes et perte de la biodiversité – pourraient annuler les progrès de l'amélioration des niveaux de vie – surtout pour les populations les plus démunies et vulnérables qui ne sont pas responsables de la dégradation de l'environnement.

Le rôle de l'éducation dans l'atténuation des effets du changement climatique doit être pleinement reconnu et exploité

Un meilleur niveau d'instruction ne se traduit pas automatiquement par un comportement plus respectueux de l'environnement. Mais comme l'a noté l'influent Rapport Stern sur le changement climatique : « Les gouvernements peuvent servir de catalyseur pour le dialogue grâce aux preuves, à l'éducation, à la persuasion et à la discussion. Éduquer sur le changement climatique ceux qui sont actuellement à l'école contribuera à façonner et à soutenir l'élaboration des décisions futures ; d'autre part, un débat public et international de grande envergure encouragera les responsables politiques d'aujourd'hui à adopter une action vigoureuse dès à présent. » (Stern, 2006, p. xxi).

Les discussions sur le développement durable ont souvent minimisé le rôle de l'éducation dans la réduction des effets du changement climatique, mais ce rôle doit être pleinement reconnu et exploité pour réaliser les bénéfices de l'éducation. Dans le même temps, l'éducation doit s'adapter au défi que pose la diffusion du message sur la responsabilité environnementale, ainsi que le montre le chapitre 6.

Il est urgent de déterminer comment l'éducation peut jouer ce rôle au mieux. Bien que le septième OMD ait pour but d'assurer un environnement durable, il

est largement reconnu qu'il n'a pas bénéficié d'une attention suffisante. Les débats sur la définition des objectifs mondiaux de développement de l'après-2015 se sont cristallisés sur le fait de savoir si l'enjeu principal était l'éradication de la pauvreté ou le développement durable, tout en reconnaissant la complémentarité de ces deux objectifs. Une certitude s'impose : la préservation de l'environnement est un problème universel qui touche toutes les populations du monde à un rythme sans précédent. Tandis que les menaces de la faim et de la pauvreté nécessitent des actions nationales urgentes, il est impératif d'éduquer les populations à l'échelle planétaire et surtout dans les pays riches, à la dégradation de l'environnement afin que les plus responsables ne mettent pas en péril des vies dans d'autres régions du monde.

Galvaniser le potentiel de l'éducation dans le traitement du changement climatique

Les élèves qui ont obtenu les meilleures notes en sciences de l'environnement se sont aussi déclarés plus sensibles aux problématiques environnementales complexes

Les personnes plus instruites ont souvent tendance à adopter des styles de vie qui pèsent sur l'environnement, notamment parce que les conséquences du changement climatique ne sont pas encore perceptibles par la grande majorité de la population et que beaucoup n'y voient encore qu'une lointaine menace (Weber et Stern, 2011). Or l'expérience montre que lorsque des populations sont confrontées à des défis majeurs, elles parviennent à surmonter l'inertie des attitudes passées – et les plus instruits réagissent en premier. Dans le cas de menaces pour la santé comme le VIH/sida par exemple, les personnes instruites sont celles qui ont eu au début le plus de comportements à risque, tels que des rapports sexuels non protégés, mais sitôt les dangers identifiés, elles ont été les premières à changer de comportement.

Au plan historique, les pays riches ont été les premiers à s'industrialiser et ils sont les plus responsables de la dégradation de l'environnement. Ce sont aussi ceux qui ont les niveaux éducatifs les plus élevés, si bien que la relation pourrait sembler aller en sens inverse. En outre, les émissions tendent à s'accroître avec l'élévation du niveau éducatif dans les six nations qui émettent le plus de dioxyde de carbone. Mais un examen plus approfondi des données fait apparaître des différences notables et des exceptions montrant que plus d'éducation ne signifie pas nécessairement plus d'émissions. En Chine, en 2008, alors que le niveau éducatif moyen était de sept ans, le niveau d'émissions par habitant était égal au tiers du niveau des États-Unis, en 1950, à niveau éducatif moyen similaire (encadré 3.3). Et tandis que le niveau éducatif moyen en Allemagne s'est accru de cinq années au cours de deux dernières décennies, les émissions par habitant ont décliné de près de 20 % (Barro et Lee, 2013 ; World Resources Institute, 2012).

L'éducation améliore la connaissance et la compréhension de l'environnement

Améliorer la compréhension des données scientifiques relatives au changement climatique et aux autres problèmes environnementaux est un moyen clé pour l'éducation d'accroître la sensibilisation et le souci de l'environnement. Les élèves qui ont obtenu les meilleures notes en sciences de l'environnement dans les 57 pays participant au PISA 2006 se sont aussi déclarés plus sensibilisés aux problématiques environnementales complexes. Par exemple dans les 30 pays de l'OCDE qui ont participé à l'enquête, l'accroissement d'une unité de l'indice de la sensibilisation a été associé à un accroissement de 35 points de l'indice des résultats dans les sciences environnementales (OCDE, 2009).

Plus leur niveau d'instruction est élevé, plus la probabilité est grande que les citoyens se préoccupent de l'environnement. Dans 47 pays couverts par l'Enquête mondiale sur les valeurs 2005-2008, 60 % des répondants considèrent que le réchauffement planétaire est un très grave problème. Mais l'effet positif de l'éducation a été considérable : la probabilité qu'une personne ayant fait des études secondaires exprime cette préoccupation est supérieure de près de 10 points de pourcentage à celle d'une personne ayant fait des études primaires (Kvaløy *et al.*, 2012).

Les données du Programme d'enquête sociale internationale portant sur 29 pays principalement à revenu élevé ont également montré que la part des personnes en désaccord avec l'idée qu'on se soucie trop de l'environnement passe de 25 % pour celles n'ayant pas achevé l'enseignement secondaire à 37 % de celles ayant fait des études secondaires et à 46 % de celles ayant fait des études tertiaires selon une nouvelle analyse réalisée pour ce *Rapport* (Centre national de recherche sociale, 2013). En Allemagne, les personnes ayant fait des études secondaires ont deux fois plus de chances d'exprimer une préoccupation que celles n'ayant pas achevé l'enseignement primaire et les personnes ayant fait des études tertiaires ont trois fois plus de chances de le faire (infographie : La scolarisation peut sauver la planète).

L'éducation stimule l'activisme politique qui influence les changements de politiques

Les personnes plus instruites ont non seulement tendance à se soucier davantage de

Encadré 3.3 : Une réforme éducative s'impose pour réduire l'impact des États-Unis sur l'environnement

Les États-Unis sont le principal pays pollueur au monde, avec 20 % des émissions totales et 30 % des émissions de gaz à effet de serre dues aux transports dans le monde. La réduction des émissions sera fonction de l'évolution des attitudes du public, notamment de l'éducation, ainsi que des avancées technologiques. Il a été démontré que l'éducation modifiait l'usage de la voiture dans un pays largement dépendant des véhicules privés : dans certaines régions du pays, la probabilité que les plus instruits conduisent des véhicules plus petits et plus économes en carburant s'est accrue. Mais il faut bien davantage encore pour obtenir une réduction des émissions allant jusqu'à 65 % des niveaux de 2010, l'ampleur de la réduction exigée de la part des pays à revenu élevé pour limiter l'accroissement moyen de la température à 2°C au cours du XXIe siècle.

Les écoles doivent renforcer leurs efforts pour influencer les attitudes vis-à-vis de l'environnement. L'expérience de quelques écoles américaines ayant des programmes environnementaux exemplaires montre que ces changements sont possibles : en comparaison avec un échantillon représentatif d'écoles du pays, elles ont obtenu des résultats significativement meilleurs en matière de connaissance de l'environnement, en particulier grâce à une sensibilité accrue de l'environnement et à des comportements environnementaux déclarés en progression.

Les écoles proposant des programmes environnementaux bien conçus doivent être la norme et non l'exception. Par ailleurs, il est impératif d'enseigner aux jeunes les données scientifiques relatives au changement climatique et à d'autres problèmes environnementaux. Cela ne peut avoir lieu que si les réformes récentes du programme scolaire des sciences qui visent à préparer les élèves à une meilleure prise de décisions sur les problématiques scientifiques et techniques, et à appliquer les connaissances scientifiques dans leur vie quotidienne, sont non seulement pleinement appliquées mais deviennent aussi obligatoires.

Sources : Choo et Mokhtarian (2004) ; Flamm (2009) ; Greene et Plotkin (2011) ; McBeth *et al.* (2011) ; Meinshausen (2007) ; Pampel et Hunter (2012) ; World Resources Institute (2012).

l'environnement, mais elles se mobilisent aussi pour promouvoir et soutenir les décisions politiques en faveur de l'environnement, une pression essentielle pour pousser les gouvernements à signer les accords contraignants nécessaires à la réduction des niveaux d'émissions.

L'analyse réalisée pour ce *Rapport* sur l'édition 2010 du Programme d'enquête sociale internationale a montré que dans presque tous les pays participants il y a une probabilité accrue que les répondants plus instruits aient signé une pétition, fait un don monétaire ou participé à une protestation ou à une manifestation en faveur de l'environnement au cours des cinq dernières années. L'influence de l'éducation est visible en Allemagne, l'un des pays ayant les niveaux d'émissions les plus élevés : alors que 12 % des répondants n'ayant pas achevé l'enseignement secondaire ont entrepris ce type d'action politique, la proportion passe à 26 % des personnes ayant fait des études secondaires à 46 % de celles ayant fait des études tertiaires (Centre national pour la recherche sociale, 2013).

Ces résultats sont corroborés par une enquête sur les ménages de 10 pays de l'OCDE où les répondants les plus instruits – notamment ceux ayant un diplôme universitaire – affichent généralement des valeurs pro-environnementales et appartiennent à des associations écologiques (OCDE, 2011). Une analyse de l'enquête Global Warming Citizen Survey aux États-Unis a également montré que plus le niveau d'instruction des répondants est élevé, plus leur activisme est important en termes de soutien aux politiques, de participation à l'écologie politique et de comportement respectueux de l'environnement (Lubell *et al.*, 2007).

Les personnes plus instruites ont plus de chances d'avoir signé une pétition ou participé à une manifestation en rapport avec l'environnement

L'éducation peut favoriser un comportement plus respectueux de l'environnement

En renforçant la sensibilisation et le souci de l'environnement, l'éducation peut encourager les populations à réduire leur empreinte écologique par des mesures comme une utilisation plus efficace de l'énergie et de l'eau ou le recyclage des déchets ménagers. Ce comportement revêt une importance croissante dans les pays à revenu élevé où les citoyens sont invités à modifier leur consommation et à prendre d'autres mesures pour limiter la dégradation de l'environnement.

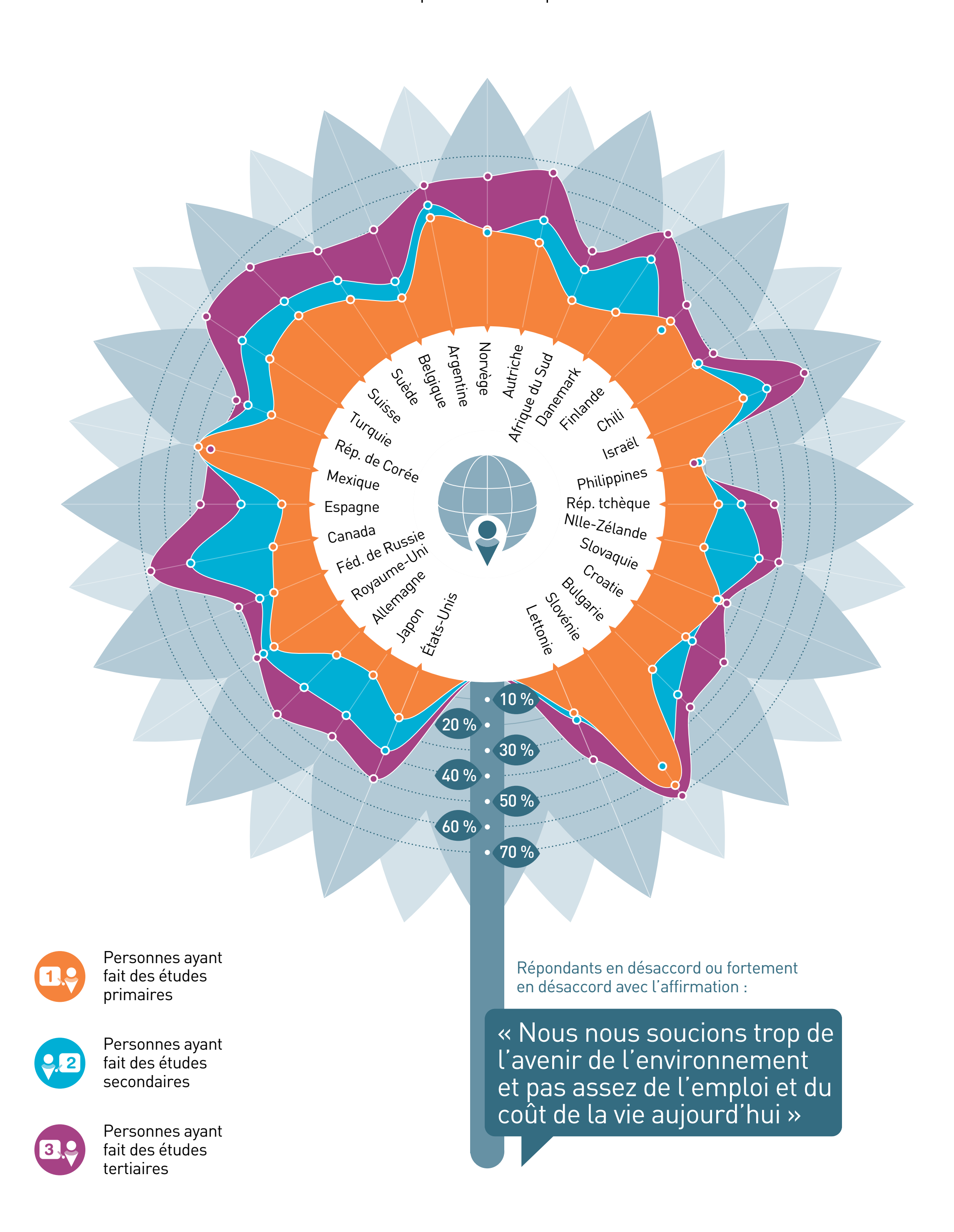
Aux Pays-Bas, les personnes d'un niveau d'instruction supérieur tendent à consommer moins d'énergie chez elles, compte tenu de leur revenu (Poortinga *et al.*, 2004). Selon une étude portant sur les ménages de 10 pays de l'OCDE, les personnes les plus instruites tendent à économiser l'eau (OCDE, 2011) et des constatations similaires ont été faites en Espagne (Aisa et Larramona, 2012). Dans un groupe de pays qui comprend la France, le Mexique et la République de Corée, il a été constaté que les personnes n'ayant pas achevé le deuxième cycle du secondaire recyclent moins le verre, le plastique, l'aluminium et le papier que celles qui ont un diplôme universitaire (Ferrara et Missios, 2011).

L'éducation aidera les plus vulnérables à s'adapter au changement climatique

Non seulement l'éducation encourage les populations à prendre des mesures pour réduire

LA SCOLARISATION PEUT SAUVER LA PLANÈTE

Un niveau éducatif accru conduit à plus de respect de l'environnement



Personnes ayant fait des études primaires

Personnes ayant fait des études secondaires

Personnes ayant fait des études tertiaires

Répondants en désaccord ou fortement en désaccord avec l'affirmation :

« Nous nous soucions trop de l'avenir de l'environnement et pas assez de l'emploi et du coût de la vie aujourd'hui »

Source : Centre national pour la recherche sociale (2013), à partir des données du Programme d'enquête sociale internationale 2010.

les émissions de gaz à effet de serre, mais elle peut aussi les aider à s'adapter aux conséquences du changement climatique. La nécessité de s'adapter est de plus en plus urgente ; quel que soit le rythme de réduction des émissions, celles-ci ont déjà déclenché des phénomènes conduisant à une hausse des températures, à l'élévation du niveau des mers et à des événements météorologiques extrêmes. L'adaptation est particulièrement importante pour les pays les plus pauvres où la capacité d'action du gouvernement est la plus limitée et où les menaces pesant sur les moyens d'existence seront le plus durement ressenties.

L'éducation améliore la compréhension des risques posés par le changement climatique, la nécessité de s'adapter et de prendre des mesures pour réduire l'impact du changement climatique sur les moyens d'existence. Les agriculteurs des pays à faible revenu sont les plus vulnérables au changement climatique car ils sont fortement dépendants de l'agriculture pluviale (Below *et al.*, 2010). En Éthiopie, six années d'études améliorent de 20 % la probabilité qu'un agriculteur s'adapte au changement climatique par des techniques comme la conservation des sols, l'adaptation du calendrier de plantation et le changement de variétés (Deressa *et al.*, 2009). En Ouganda, la probabilité qu'une famille adopte des variétés de cultures résistantes à la sécheresse s'accroît lorsque le père a reçu une instruction de base (Hisali *et al.*, 2011). Enfin, une enquête auprès d'agriculteurs du Burkina Faso, du Cameroun, d'Égypte, d'Éthiopie, du Ghana, du Kenya, du Niger, du Sénégal, d'Afrique du Sud et de Zambie a montré que les agriculteurs instruits ont plus de probabilités de s'adapter au moins d'une manière : une année d'études réduit la probabilité de non-adaptation de 1,6 % (Maddison, 2007).

L'éducation autonomise les femmes dans leurs choix de vie

La discrimination empêche certains individus de recevoir leur juste part des fruits du progrès collectif, par la réduction de la pauvreté ou l'amélioration de leur santé. Comme l'éducation permet d'autonomiser ces personnes vulnérables, un accès élargi à l'éducation et l'amélioration de sa qualité seront essentiels pour que les efforts entrepris pour atteindre les objectifs du développement après 2015 bénéficient à tous, et surtout à ceux qui ont le plus besoin d'être appuyés.

L'éducation a l'énorme pouvoir d'aider les femmes à surmonter les limites et les attentes sociales inéquitables et oppressives et de leur permettre de faire leurs propres choix de vie. Le troisième OMD avait pour objet de promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes et il reconnaît le rôle central de l'éducation en l'intégrant en tant que cible pour éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire. Après 2015, il sera essentiel d'exploiter les progrès accomplis dans ce sens, car le recul de la discrimination sexuelle en milieu scolaire redonne à l'éducation son plein pouvoir d'aider les filles et les femmes à affronter les discriminations plus générales.

Ainsi que l'a montré ce chapitre, l'éducation autonomise les femmes dans leurs choix pour améliorer leur propre santé et celle de leurs enfants, ainsi que leurs chances de survie, et elle renforce les perspectives de travail des femmes. Cette section examine comment elle permet aux femmes de faire leurs propres choix en toute autonomie pour améliorer leur bien-être, notamment en différant l'âge du mariage et en limitant le nombre de leurs enfants. Plus les filles restent longtemps à l'école, plus elles ont tendance à retarder le moment de se marier et à différer leur première grossesse, mais l'effet de l'éducation va au-delà, sensibilisant les filles et les jeunes femmes à leurs droits et leur donnant confiance dans leur capacité à prendre des décisions touchant à leur vie (encadré 3.4).

L'influence de l'éducation sur l'autonomisation des femmes est particulièrement marquée dans les pays où la probabilité est élevée que les filles soient mariées et mères à un très jeune âge, et qu'elles aient de nombreux enfants. Non seulement leur autonomisation permet aux femmes de prendre leurs propres décisions, mais elle améliore aussi leur santé et celle de leurs enfants, tout en bénéficiant à la société, en favorisant une transition démocratique vers une population stable avec des taux de fécondité et de mortalité réduits.

L'éducation des femmes permet de prévenir le mariage des enfants

Environ 2,9 millions de filles sont mariées avant l'âge de 15 ans en Afrique subsaharienne, en Asie du Sud et de l'Ouest, soit une fille sur huit dans chaque région, d'après les nouvelles estimations des enquêtes démographiques et de santé réalisées pour ce *Rapport* sur les données des 20-24 ans. Ces statistiques choquantes signifient que des millions de filles sont privées d'enfance et d'éducation.

Une scolarité plus longue est l'un des moyens les plus efficaces de prévenir le mariage des enfants. Si toutes les filles d'Afrique subsaharienne et d'Asie du Sud et de l'Ouest faisaient des études primaires, les mariages des enfants chuteraient de 14 %, passant

Encadré 3.4 : L'éducation confère aux femmes le pouvoir de faire valoir leurs droits

L'éducation confère aux femmes plus de pouvoir sur leur propre vie. Non seulement elle élargit l'éventail des choix, mais elle renforce aussi leur confiance en elles-mêmes et leur perception de la liberté. Elle modifie également la perception des hommes et les barrières sociales à l'autonomie des femmes. Un aspect clé de ce pouvoir transformateur est la liberté des femmes de choisir un époux dans les pays où le mariage arrangé est répandu. Selon une nouvelle analyse réalisée pour ce *Rapport*, la probabilité que les jeunes femmes aient leur mot à dire dans le choix de l'époux est supérieure de 30 points de pourcentage à celle des femmes non instruites en Inde, et supérieure de 15 points de pourcentage au Pakistan.

L'éducation influence aussi la décision des jeunes femmes quant à leur nombre d'enfants. Au Pakistan, alors que seulement 30 % des femmes sans instruction estiment avoir leur mot à dire sur le nombre de leurs enfants, cette proportion est de 52 % chez les femmes ayant fait des études primaires et de 63 % chez les femmes ayant étudié dans le premier cycle du secondaire.

Le niveau éducatif du conjoint peut aussi jouer un rôle clé dans les choix de fécondité d'une femme. En Inde, la probabilité que les préférences d'une femme ayant fait des études primaires soient pris en compte est passée de 65 % pour les femmes de maris non instruits à plus de 85 % pour les femmes dont les maris ont fait au moins des études secondaires. L'éducation permet de plus d'empêcher l'épouvantable pratique de l'infanticide en Inde, où les fortes préférences quant au sexe de l'enfant ont occasionné la mort de millions d'enfants. Tandis que 84 % des femmes sans éducation préféreraient avoir un fils si elles ne pouvaient avoir qu'un seul enfant, cette préférence ne serait partagée que par 50 % de femmes ayant fait au moins des études secondaires.

Une autre preuve du pouvoir de l'éducation de faire évoluer les attitudes vient de Sierra Leone où l'essor des possibilités de scolarisation après la guerre civile a entraîné une rapide augmentation de l'instruction reçue par les femmes plus jeunes. Une année supplémentaire d'études a fait reculer la tolérance des femmes vis-à-vis de la violence domestique de 36 % à 26 %.

L'éducation des adultes fait aussi une différence majeure dans les choix des femmes. Dans l'État indien d'Uttarakhand, un programme d'alphabétisation qui offrait une éducation continue et une formation professionnelle et abordant des thèmes comme l'alcoolisme, la politique villageoise et la résolution des conflits communautaires s'est traduit par un accroissement significatif du pourcentage de femmes qui se sont senties en mesure de sortir de chez elles sans demander l'autorisation (de 58 % à 75 %) et de participer aux réunions du conseil villageois (de 19 % à 41 %).

Sources : Aslam (2013) ; Kandpal *et al.* (2012) ; Mocan et Cannonier (2012).

Tandis que 8 % seulement des filles alphabètes sont mariées avant l'âge de 15 ans en Asie du Sud et de l'Ouest, une fille analphabète sur quatre est déjà mariée à cet âge

de près de 2,9 millions à moins de 2,5 millions et si elles faisaient des études secondaires cette proportion reculerait de 64 % pour atteindre à peine plus d'un million (infographie : L'apprentissage restreint les mariages et les grossesses précoces). La contribution de l'éducation est évidente si l'on examine les liens entre alphabétisme et mariage des enfants. Alors que 4 % des filles alphabètes sont mariées avant l'âge de 15 ans en Afrique subsaharienne et 8 % en Asie du Sud et de l'Ouest, plus d'une fille sur cinq, parmi celles qui sont analphabètes, sont mariées avant cet âge en Afrique subsaharienne et près d'une sur quatre en Asie du Sud et de l'Ouest.

Dans 13 pays sur 40, plus d'une fille sur 10 se marie avant l'âge de 15 ans. Dans 28 pays sur 40 cela est également vrai pour les filles n'ayant pas achevé l'enseignement primaire. Au Bangladesh, au Mali et en Sierra Leone, une jeune femme sur cinq ayant fait des études primaires est mariée avant cet âge. Les filles qui parviennent dans le secondaire ont beaucoup moins de probabilité d'être enfermées dans un mariage précoce. En Éthiopie, alors que près d'une jeune femme sur trois sans instruction était déjà mariée à 15 ans en 2011, cette proportion n'était que de 9 % chez les femmes ayant fait des études secondaires.

L'éducation des femmes réduit la probabilité de grossesse précoce

L'autonomisation des femmes leur permet aussi de décider plus librement du moment de leur première grossesse. En Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest, 3,4 millions d'enfants naissent de jeunes filles de moins de 17 ans. Cela touche environ une jeune femme sur sept dans les deux régions, selon les estimations effectuées pour ce *Rapport*, basées sur les données des enquêtes démographiques et de santé des 20-24 ans. Une grossesse précoce est un facteur majeur de la mortalité maternelle et infantile.

Les filles ayant bénéficié d'une scolarité plus longue ont moins de probabilité de devenir mères à un âge précoce, ce qui s'explique notamment que le fait que celles qui deviennent mères abandonnent l'école avant d'avoir eu la possibilité d'être plus instruites, tandis que rester à l'école plus longtemps leur donne davantage confiance en elles-mêmes et dans les choix qui leur permettent de ne pas être enceinte très jeune. En Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest, le nombre de grossesses précoces chuterait de 10 %, de 3,4 à 3,1 millions, si toutes les femmes faisaient des études primaires. Si toutes les femmes faisaient des études secondaires, le

L'INSTRUCTION RESTREINT LES MARIAGES ET LES GROSSESSES PRÉCOCES

Les femmes qui ont un niveau éducatif plus élevé courent moins le risque de se marier ou d'avoir des enfants à un âge précoce

Mariage précoce



14 %
de mariages en moins si toutes les filles bénéficiaient d'une éducation primaire



64 %
de mariages en moins si toutes les filles bénéficiaient d'une éducation secondaire

Nombre de mariages précoces pour l'ensemble des filles âgées de 15 ans en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest



2 867 000



2 459 000



1 044 000

Grossesses précoces



10 %
de filles enceintes en moins si toutes les filles bénéficiaient d'une éducation primaire



59 %
de mariages en moins si toutes les filles bénéficiaient d'une éducation secondaire

Nombre de grossesses précoces pour l'ensemble des filles de moins de 17 ans en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest



3 397 000



3 071 000

1 393 000





Taux de fécondité*



Sans instruction

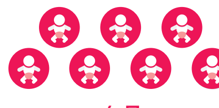


Instruction primaire



Instruction secondaire

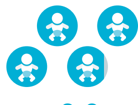
Moyenne des naissances par femme en Afrique subsaharienne



6,7



5,8



3,9

*Le taux de fécondité est le nombre moyen d'enfants auxquels une femme pourrait donner le jour au cours de son existence

Sources : calculs de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* (2013/4), à partir des enquêtes démographiques et de santé ; PNUD (2011).

nombre de grossesses précoces reculerait de 59 % pour atteindre 1,4 million (infographie: L'instruction restreint les mariages et les grossesses précoces).

L'âge moyen à la première grossesse diffère de plus de trois ans entre les femmes non instruites et les femmes ayant fait des études secondaires. Au Nigéria, par exemple, les femmes non instruites ont accouché de leur premier enfant à 18 ans en moyenne, contre 25 ans pour celles qui ont fait au moins des études secondaires (ICF International, 2012). Non seulement l'éducation retarde la première naissance mais elle permet aussi d'espacer les naissances. Les naissances rapprochées de moins de deux ans ont tendance à augmenter les risques pour la santé de la mère et de l'enfant. Au Kenya, la probabilité qu'une femme non instruite ait un autre enfant dans un délai de deux ans après la deuxième naissance était de 27 %, contre 17 % pour les femmes ayant fait des études secondaires (ICF International, 2012).

Si tous les pays élargissaient l'accès à leur système scolaire au même rythme que la République de Corée, le monde compterait 843 millions d'habitants en moins en 2050

Élargir l'accès des filles à l'éducation fait progresser la transition démographique

Plus instruites, les femmes ont généralement moins d'enfants, ce qui est bénéfique pour elles-mêmes, pour leurs familles et pour l'ensemble de la société. Dans certaines régions du monde, l'éducation est déjà un facteur clé dans cette transition, abaissant les taux de natalité et de mortalité qui étaient élevés. D'autres régions du monde progressent plus lentement toutefois, surtout l'Afrique subsaharienne où les femmes donnent en moyenne naissance à 5,4 enfants vivants contre 2,7 en Asie du Sud (PNUD, 2011). Les femmes analphabètes d'Afrique subsaharienne mettent au monde 6,7 enfants en moyenne, un nombre qui chute à 5,8 pour celles qui ont bénéficié d'une éducation primaire et qui est divisé de moitié, à 3,9 pour celles qui ont fait des études secondaires. En Angola, le taux de fécondité d'une femme sans instruction est de 7,8 enfants, contre 5,9 chez une femme ayant bénéficié d'une éducation primaire et 2,5 pour une femme ayant au minimum fait des études secondaires.

Dans sept pays, notamment le Niger, l'Ouganda et la Zambie, le taux de fécondité – le nombre de naissances vivantes par femme en âge de procréer – est supérieur à six par femme. Si l'ensemble des femmes d'Afrique subsaharienne avait bénéficié d'une éducation primaire, ce nombre reculerait de 7 %, passant de 31 millions à 29 millions, alors que si toutes les femmes avaient bénéficié d'une éducation secondaire, ce nombre chuterait de 37 % pour atteindre 19 millions.

Si l'on compare le total des taux de fécondité par niveau d'instruction entre les pays, on constate que l'éducation secondaire revêt une importance particulière. Par exemple en République-Unie de Tanzanie, le taux de fécondité d'une femme sans instruction était en 2010 de 7 enfants, contre 5,6 pour une femme ayant fait des études primaires et 3 pour une femme ayant fait au minimum des études secondaires (figure 3.7).

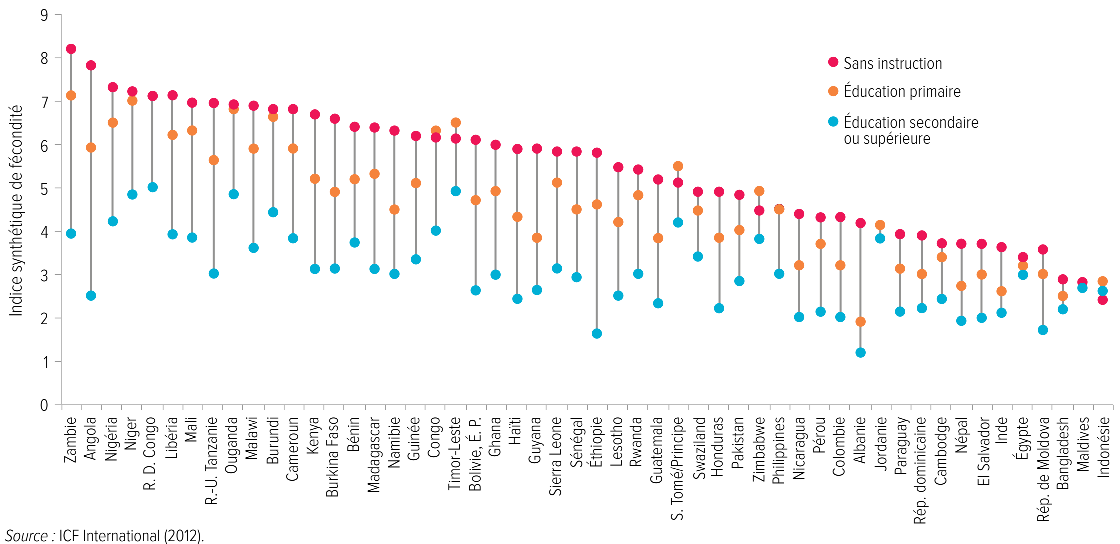
Il ne faut pas sous-estimer la contribution potentielle de l'éducation dans la stabilisation de la croissance démographique mondiale : selon des projections récentes, si tous les pays avaient élargi l'accès à leur système scolaire au même rythme que la République de Corée ou Singapour, au lieu de rester aux niveaux de 2000, le monde compterait 843 millions d'habitants en moins d'ici en 2050, l'équivalent de la population d'Afrique subsaharienne en 2010. En Ouganda, par exemple, la population passerait de 24 millions en 2000 à 89 millions en 2050 si le taux de scolarisation augmentait à un rythme rapide, mais elle serait de 105 millions si ce taux restait constant, générant des contraintes considérables sur les ressources (Lutz et KC, 2011).

Les résultats de ces projections sont confirmés par une analyse récente des déterminants du taux de fécondité dans 49 pays, basée sur les enquêtes démographiques et de santé pour 1986-2008 qui ont identifié huit pays où le déclin de la fécondité s'est arrêté dans les années 2000. De ces pays, sept se trouvent en Afrique subsaharienne et six sont au premier stade de la transition démographique : Bénin, Guinée, Mozambique, Nigéria, République-Unie de Tanzanie et Zambie. Le Mali et le Niger n'ont pas entamé leur transition démographique. Ces pays ont en commun le fait que l'éducation des filles et des femmes y progresse plus lentement : la proportion de femmes non scolarisées n'a diminué que de 2,5 points de pourcentage, contre 6 points de pourcentage dans les pays où le taux de fécondité est en déclin. Compte tenu d'autres facteurs comme le revenu national et la mortalité infantile, la diminution de 86 % à 24 % de la proportion de femmes en âge de procréer n'ayant pas achevé l'enseignement primaire en Guinée réduirait le taux de fécondité de 2 enfants par femme (Shapiro *et al.*, 2011).

Dans trois pays d'Afrique de l'Est, le Kenya, l'Ouganda et la République-Unie de Tanzanie, le déclin de la fécondité totale a ralenti, à cause de la fécondité élevée persistante chez les femmes moins instruites. Au Kenya, par exemple, le pourcentage de femmes ayant au minimum bénéficié de l'éducation secondaire a stagné au niveau de 30 % entre 1998

Figure 3.7 : L'éducation maternelle réduit fortement le taux de fécondité

Indice synthétique de fécondité (nombre de naissances vivantes par femme) par niveau d'éducation maternelle, sélection de pays, 2005-2011



Source : ICF International (2012).

et 2003. Pour la même période, le taux de fécondité des femmes ayant fait des études secondaires a chuté de 0,3 enfant par femme, tandis que chez les femmes n'ayant pas achevé l'enseignement secondaire il s'est accru de 0,6 enfant par femme. La population du Kenya comptera probablement 59 millions d'habitants en 2025 ; si l'absence de progrès dans l'éducation n'avait pas ralenti le déclin de la fécondité, cette population aurait été inférieure de 15 millions (Ezeh *et al.*, 2009).

Dans les pays qui ont déjà fait leur transition démographique, la contribution de l'éducation est claire : au Brésil, le déclin d'environ 70 % de la fécondité intervenu dans les années 1960 et 1970 peut s'expliquer par les progrès de la scolarisation (Lam et Duryea, 1999).

L'éducation a joué un rôle important dans la diminution de la fécondité au Nigéria. Une évaluation du programme d'éducation primaire universelle mis en œuvre dans les années 1970 a montré que quatre années de scolarité se traduisent par une baisse de la fécondité égale à un enfant par femme à l'âge de 25 ans (Osili et Long, 2008). Mais le pourcentage de femmes ayant fait au moins des études secondaires a stagné entre 1999 et 2003. Par ailleurs, le nombre de filles non scolarisées a augmenté, passant de 4,1 millions en 1999 à 5,5 millions en 2010. L'indice synthétique de fécondité est resté à 5,7 enfants par femme entre 2003 et 2008, ce qui risque de placer le Nigéria devant un scénario pessimiste, car il faudrait 20 années de plus pour que la fécondité cumulée descende en dessous de 3 enfants par femme. Cela se traduirait par une population totale accrue de 44 millions d'ici à 2050 et de près de 300 millions d'ici à 2100, atteignant plus d'un milliard, avec des conséquences désastreuses pour le développement humain (PNUD, 2011).

Conclusion

Les éléments probants présentés dans ce chapitre démontrent non seulement que l'éducation peut accélérer la réalisation d'autres objectifs du développement, mais ils indiquent aussi comment exploiter au mieux ce potentiel, principalement en garantissant à tous les individus, quelle que soit leur situation, l'accès à une éducation de qualité. Le pouvoir spécifique de l'éducation devrait lui assurer une place centrale dans le cadre du développement pour l'après-2015 et dans les plans des responsables politiques de tous les pays, riches et pauvres. Ce chapitre montre pourquoi les gouvernements et les donateurs d'aide doivent renouveler leur engagement politique et financier en faveur de l'éducation non seulement en tant que droit humain et objectif essentiel en soi, mais aussi, et le plus crucial, en tant qu'investissement fructueux dans tous les domaines de la vie et des aspirations des populations.

Partie 3 Aider les enseignants à en

Le manque d'attention accordée à la qualité de l'éducation et l'incapacité à atteindre les marginalisés ont contribué à une crise de l'apprentissage qui requiert une attention urgente. L'importance de l'éducation a été reconnue quand elle est devenue le sixième objectif de l'Éducation pour tous en 2000, et à nouveau quand le Secrétaire général des Nations Unies en a fait l'une des trois priorités de l'Initiative mondiale pour l'éducation avant tout. Mais 250 millions d'enfants – dont beaucoup sont issus de milieux défavorisés – n'acquièrent même pas les compétences fondamentales de la lecture, l'écriture et le calcul, et encore moins les autres compétences nécessaires pour avoir un emploi décent et mener des vies épanouissantes.

Pour résoudre cette crise, tous les enfants doivent avoir des enseignants qui sont formés, motivés et qui aiment enseigner, qui savent identifier et aider les apprenants faibles et qui sont soutenus par des systèmes éducatifs bien gérés. Les bons enseignants comblent le fossé entre une bonne et une mauvaise qualité de l'éducation en maximisant les avantages de l'apprentissage dans chaque classe pour chaque enfant. Mais dans le monde entier, les enfants qui sont déjà confrontés au désavantage et à la discrimination – en raison de facteurs comme la pauvreté, le sexe, l'appartenance ethnique et l'endroit où ils vivent – ont beaucoup moins de chances de recevoir un enseignement dispensé par de bons enseignants.

Ainsi que ce *Rapport* le montre, les gouvernements peuvent accroître l'accès tout en s'assurant que l'apprentissage s'améliore pour tous. Des plans nationaux d'éducation convenablement financés, qui visent explicitement à répondre aux besoins des défavorisés et à leur donner un accès équitable à des enseignants bien formés, doivent être une priorité politique. Mais peu de plans nationaux remplissent ces exigences. Au lieu de disposer de conditions de formation et d'enseignement appropriées, les enseignants sont blâmés pour la faiblesse des résultats scolaires. Si l'absentéisme des enseignants et leur participation à des cours particuliers sont de réels problèmes, les responsables politiques en ignorent souvent les raisons sous-jacentes comme les bas salaires et le manque d'opportunité de carrière.

La clé pour en finir avec la crise de l'apprentissage est de recruter les meilleurs candidats à l'enseignement, leur dispenser une formation appropriée et leur donner des incitations pour qu'ils s'engagent à long terme dans l'enseignement (voir l'illustration).

La qualité de l'éducation est minée par le besoin d'enseignants supplémentaires ; 1,6 million d'enseignants sont nécessaires pour la réalisation de l'enseignement primaire universel d'ici à 2015 et 5,1 millions pour la réalisation du premier cycle de l'enseignement secondaire universel d'ici à 2030.

De nombreux enseignants ne sont pas formés ou insuffisamment formés et obligés d'enseigner dans des classes surchargées et avec peu de ressources. Touchant de bas salaires, ils deviennent vite insatisfaits et contribuent à la baisse de la qualité de l'éducation.

Pour s'assurer que tous les enfants apprennent, les enseignants ont également besoin de l'appui de programmes scolaires appropriés et d'un système d'évaluation qui accorde une attention particulière aux besoins des enfants dans les petites classes, quand les plus vulnérables sont en danger d'abandonner. Des programmes scolaires et des pratiques d'évaluation bien conçus enrichissent l'expérience pédagogique, aident les enseignants à identifier et soutenir les élèves défavorisés et favorisent les valeurs, les attitudes et les compétences pratiques nécessaires pour affronter les futurs défis de la vie. Par ailleurs, les enfants qui ont dû quitter l'école avant d'avoir acquis les éléments fondamentaux doivent avoir une deuxième chance de les acquérir.

En plus d'enseigner les éléments fondamentaux, les enseignants doivent aider les enfants à acquérir les compétences transférables importantes ; ils peuvent aussi les aider à devenir des citoyens du monde responsables si l'on intègre les questions comme l'environnement durable et la construction de la paix dans un programme scolaire centré sur l'action pratique.

finir avec la crise de l'apprentissage

Quatre stratégies pour fournir de meilleurs enseignants

Attirer et retenir les meilleurs enseignants pour en finir avec la crise de l'apprentissage exige des responsables politiques de bien savoir jongler :

Recruter les meilleurs candidats d'un large éventail de milieux

Les politiques et les stratégies de recrutement des enseignants doivent être conçues de façon à rendre l'enseignement attirant pour les candidats hautement qualifiés, aux parcours diversifiés et ayant une bonne connaissance de la matière concernée. Les candidats recrutés doivent être disposés à enseigner dans des zones reculées ou avec des enfants défavorisés. Cela signifie souvent recruter des enseignants au sein des communautés locales. Recruter des enseignantes est également un élément essentiel, en particulier pour s'assurer que les filles défavorisées acquièrent les éléments fondamentaux et améliorent leurs chances dans la vie.

Bien former tous les enseignants, à la fois avant et pendant leur carrière

Il est crucial de s'assurer que tous les enseignants, indépendamment de la façon dont ils entrent dans la profession, reçoivent une formation appropriée, équilibrant la théorie et la pratique et comblant leurs lacunes dans la matière. Les enseignants doivent aussi être capables d'aider les apprenants qui ont des besoins et des parcours d'apprentissage différents et inculquer les compétences de la lecture à tous les enfants dans les petites classes. De plus, les enseignants ont besoin d'une formation et de ressources pour enseigner dans une langue que les enfants comprennent, pour les aider à apprendre très tôt et à acquérir des bases solides. La formation continue est essentielle pour les enseignants, car de nouveaux défis d'apprentissage émergent et de nouvelles compétences sont nécessaires pour les relever.

Répartir les enseignants efficacement en leur offrant des incitations pour enseigner dans les zones défavorisées

Les apprenants défavorisés sont situés de façon disproportionnée dans les zones rurales pauvres ou les bidonvilles. Un mélange d'incitations, comme un bon logement, une indemnité supplémentaire ou des primes, est nécessaire pour que les enseignants formés acceptent des postes d'enseignement dans ce genre de zones et maintiennent leur engagement à enseigner.

Le recrutement local peut aider à s'assurer qu'il y a suffisamment d'enseignants dans les zones reculées tout en donnant aux enfants défavorisés des enseignants ayant la sensibilité culturelle et les compétences linguistiques permettant d'améliorer leurs acquis de l'apprentissage.

Retenir les enseignants par l'amélioration des conditions de travail et des possibilités de développement de carrière

Un salaire bas, de mauvaises conditions de travail et une structure de carrière peu attractive peuvent rapidement rendre l'enseignement inintéressant. Le salaire basé sur la performance peut apparaître comme une solution attirante, mais la gérer avec efficacité et équité est difficile, même dans les environnements riches en ressources. Améliorer le salaire et les conditions de travail et proposer des possibilités de développement de carrière sont les meilleures façons de retenir les bons enseignants. Les responsables politiques doivent renforcer la législation pour remédier aux fautes graves et à la violence fondée sur le sexe, et s'attaquer aux facteurs à l'origine de l'absentéisme des enseignants et leur participation à des cours particuliers.



Chapitre 4
La crise de l'apprentissage frappe plus durement les défavorisés

Le déficit en enseignants : dans cette école primaire à Shikarpur, Sind, au Pakistan, il n'y a qu'un enseignant pour 100 élèves dans les cinq niveaux, donc parfois l'élève remplace le professeur.

Crédit : Amina Sayeed/UNESCO





Bien que de nombreux pays aient accompli des progrès impressionnants pour scolariser davantage d'enfants au cours de la décennie écoulée, l'amélioration de la qualité n'a pas suivi le rythme. Les défavorisés sont les plus susceptibles d'en souffrir en raison de la pénurie d'enseignants formés, des infrastructures en surcharge et de la fourniture insuffisante de matériels didactiques. Ce chapitre montre que si les responsables politiques de tous les pays ne mettent pas en œuvre des mesures conçues pour améliorer l'apprentissage pour tous, une autre génération d'enfants et de jeunes sera privée de son droit à une éducation de qualité.

Introduction

Bien que la qualité de l'éducation soit au cœur des objectifs de l'Éducation pour tous, de nombreux pays n'assurent même pas à leurs enfants l'acquisition des compétences les plus fondamentales de lecture et de mathématiques. Dans un monde d'égalité des chances pour tous en matière d'apprentissage, les capacités et les efforts des enfants détermineraient ce qu'ils pourraient apprendre à l'école et non leur situation à la naissance. Dans les faits, les facteurs comme la pauvreté, le genre, l'appartenance ethnique, le handicap et le lieu de naissance de l'enfant pèsent lourdement sur la scolarisation des enfants et sur ce qu'ils apprennent une fois scolarisés.

De nombreux pays ont accompli des progrès impressionnants en qui concerne l'accès à l'éducation au cours de la décennie écoulée, mais les améliorations en matière de qualité n'ont pas toujours évolué au même rythme. Les enfants défavorisés ont le plus de risques d'en souffrir, à cause de la pénurie d'enseignants formés, des infrastructures en surcharge et de la fourniture insuffisante de matériels didactiques. Pourtant, comme ce chapitre le montre, il est possible pour les pays de développer l'accès à l'école tout en améliorant l'apprentissage équitable. Si les responsables politiques ne mettent pas en œuvre des mesures conçues pour améliorer l'apprentissage pour tous, une autre génération d'enfants et de jeunes gens sera privée de ses droits à une éducation de qualité.

La crise mondiale de l'apprentissage : il est urgent d'agir

Des millions d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire n'ont pas acquis les compétences les plus fondamentales de la lecture, de l'écriture et du calcul. Incapables de lire ou de comprendre une simple phrase, ces enfants sont mal équipés pour la transition vers l'enseignement secondaire. Certains de ceux qui parviennent à entrer dans le secondaire n'atteignent même pas le niveau minimal de compétence. Les inégalités extrêmes pour acquérir les exigences d'apprentissage les plus élémentaires, à la fois entre et au sein des pays, impliquent une crise mondiale de l'apprentissage qui exige une action urgente.

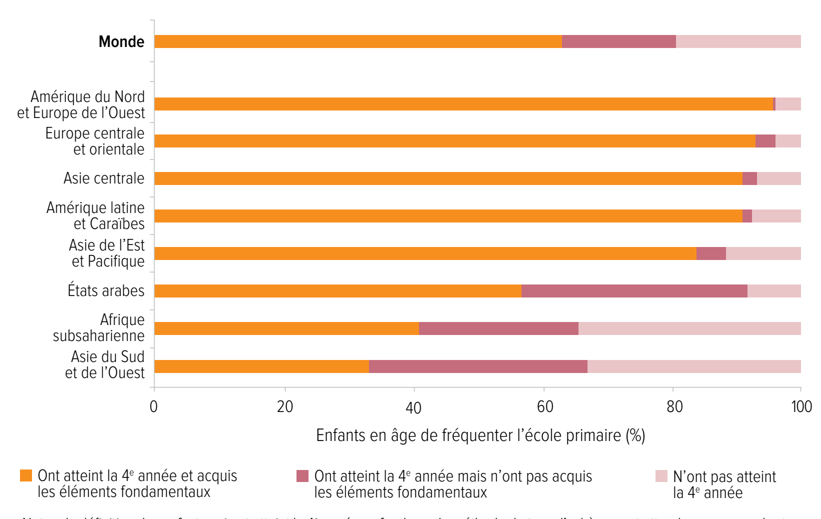
L'extrême gravité de la crise de l'apprentissage apparaît nettement lorsqu'on inclut les enfants qui ne commencent pas l'école et ceux qui ne l'achèvent pas. Les estimations de ce *Rapport* suggèrent que sur les 650 millions d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire dans le monde, au moins 250 millions d'entre eux n'acquièrent pas les éléments fondamentaux de la lecture et des mathématiques[1]. Parmi eux, presque 120 millions ont peu ou pas d'expérience de l'école primaire, car ils n'ont même pas atteint la 4e année. Les 130 millions restants restent à l'école primaire pendant au moins quatre ans, mais n'acquièrent pas le minimum de référence de l'apprentissage.

Au moins 250 millions d'enfants n'acquièrent pas les éléments fondamentaux de la lecture et des mathématiques

Les variations importantes entre les régions et les pays révèlent l'étendue de la crise

La fracture mondiale entre les régions en matière d'acquis de l'apprentissage est un fait. En Amérique du Nord et en Europe de l'Ouest, 96 % des enfants atteignent la 4e année et acquièrent le minimum de référence de l'apprentissage en lecture. En revanche, un tiers seulement des enfants d'Asie du Sud et de l'Ouest et deux cinquièmes en Afrique subsaharienne atteignent la 4e année et acquièrent les éléments fondamentaux (figure 4.1). Ces deux

Figure 4.1 : 250 millions d'enfants n'acquièrent pas les éléments fondamentaux de la lecture
Pourcentage d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire qui ont atteint la 4e année et ont acquis la norme minimale de l'apprentissage en lecture, par région

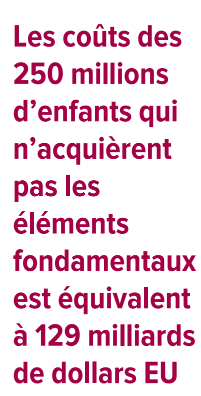


Notes : la définition des enfants qui ont atteint la 4e année se fonde sur la méthode du taux d'achèvement attendu pour une cohorte. La définition de l'acquisition de la norme minimale d'apprentissage se fonde sur un processus d'ancrage qui transforme les résultats des différentes enquêtes en une échelle commune.
Sources : calculs de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* (2013/4) basés sur (1) le taux de survie attendu pour une cohorte en 4e année : base de données de l'ISU ; (2) acquis de l'apprentissage : Altinok (2013b), à l'aide des données du PIRLS 2011, SACMEQ 2007, PASEC 2004-2008, SERCE 2006 ; et l'analyse des équipes d'enquête ASER India 2012 et ASER Pakistan 2012.

1. Ce chiffre est une estimation basée sur les informations des évaluations internationales et régionales suivantes : Enquête internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS), Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS), Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation (SACMEQ), Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC), et la Deuxième évaluation régionale des acquis des élèves (SERCE) du Laboratoire d'Amérique latine d'évaluation de la qualité de l'éducation. Pour de plus amples informations sur la méthodologie, voir la note technique sur le site Web du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*.

régions représentent plus de trois quarts de ceux qui ne franchissent pas le seuil minimal de l'apprentissage.

Les évaluations internationales et régionales ne couvrent pas tous les pays et ne peuvent pas mesurer tous les aspects de la qualité de l'éducation, mais elles indiquent si les enfants acquièrent les compétences les plus fondamentales. L'analyse effectuée pour ce *Rapport*, qui utilise les données sur l'entrée à l'école et la progression et qui classe les pays selon une échelle commune des acquis de l'apprentissage, montre que la crise de l'apprentissage est générale. Dans 21 des 85 pays pour lesquels des données complètes sont disponibles, moins de la moitié des enfants acquièrent les éléments fondamentaux. Sur ces 21 pays, 17 sont situés en Afrique subsaharienne ; les autres sont l'Inde, la Mauritanie, le Maroc et le Pakistan (figure 4.2).



Les disparités flagrantes entre les pays montrent que le lieu de naissance des enfants détermine leur possibilité d'apprendre. À une extrémité de l'échelle, au Niger, 42 % des enfants en âge de fréquenter l'école primaire ne vont pas à l'école ou n'y vont pas jusqu'à la 4e année. La moitié des enfants en âge de fréquenter l'école primaire atteint la 4e année, mais elle n'apprend pas. Si bien qu'au total 8 enfants sur 100 seulement en âge de fréquenter l'école primaire peuvent acquérir les compétences fondamentales de la lecture. Les élèves d'autres pays d'Afrique de l'Ouest sont confrontés à des chances d'apprentissage tout aussi minces. Au Bénin, en Côte d'Ivoire et au Mali, moins d'un enfant sur cinq acquiert les éléments fondamentaux. À l'autre extrémité de l'échelle, tous les enfants en âge de fréquenter l'école primaire aux Pays-Bas et à Singapour acquièrent les éléments fondamentaux. On estime en outre qu'un enfant d'Afrique orientale ou australe atteint après six ou sept ans passés à l'école le même niveau d'apprentissage que celui atteint par un enfant d'un pays de l'OCDE en deux ou trois ans (Partenariat mondial pour l'éducation, 2012).

Les comparaisons entre les pays montrent toute la différence que peut faire le système éducatif d'un pays sur l'acquisition des compétences fondamentales par les enfants lorsqu'ils sont scolarisés. Au Kenya comme en Zambie, plus des trois quarts des enfants en âge de fréquenter l'école primaire dépassent la 4e année. Au Kenya 70 % d'entre eux savent lire, tandis qu'ils ne sont que 44 % en Zambie.

Même dans les régions avec de bons résultats en général, il existe de grandes disparités entre les pays. En Amérique latine et dans les Caraïbes où en moyenne 90 % des enfants en âge de fréquenter l'école primaire savent lire, le pourcentage de ceux qui acquièrent les éléments fondamentaux va de 95 % en Argentine, au Chili, à Cuba, au Mexique et en Uruguay à moins de 80 % en République dominicaine, au Guatemala, au Honduras, au Nicaragua et au Paraguay.

Entre les pays, les résultats en mathématiques sont encore moins encourageants. En Amérique latine, environ 70 enfants sur 100 seulement acquièrent les compétences fondamentales de cette matière. Au Nicaragua où 60 % des enfants savent lire, 37 % seulement acquièrent les compétences fondamentales des mathématiques. Même au Chili où la plupart des enfants en âge de fréquenter l'école primaire ont appris à lire, 20 % sont incapables de maîtriser les éléments fondamentaux des mathématiques.

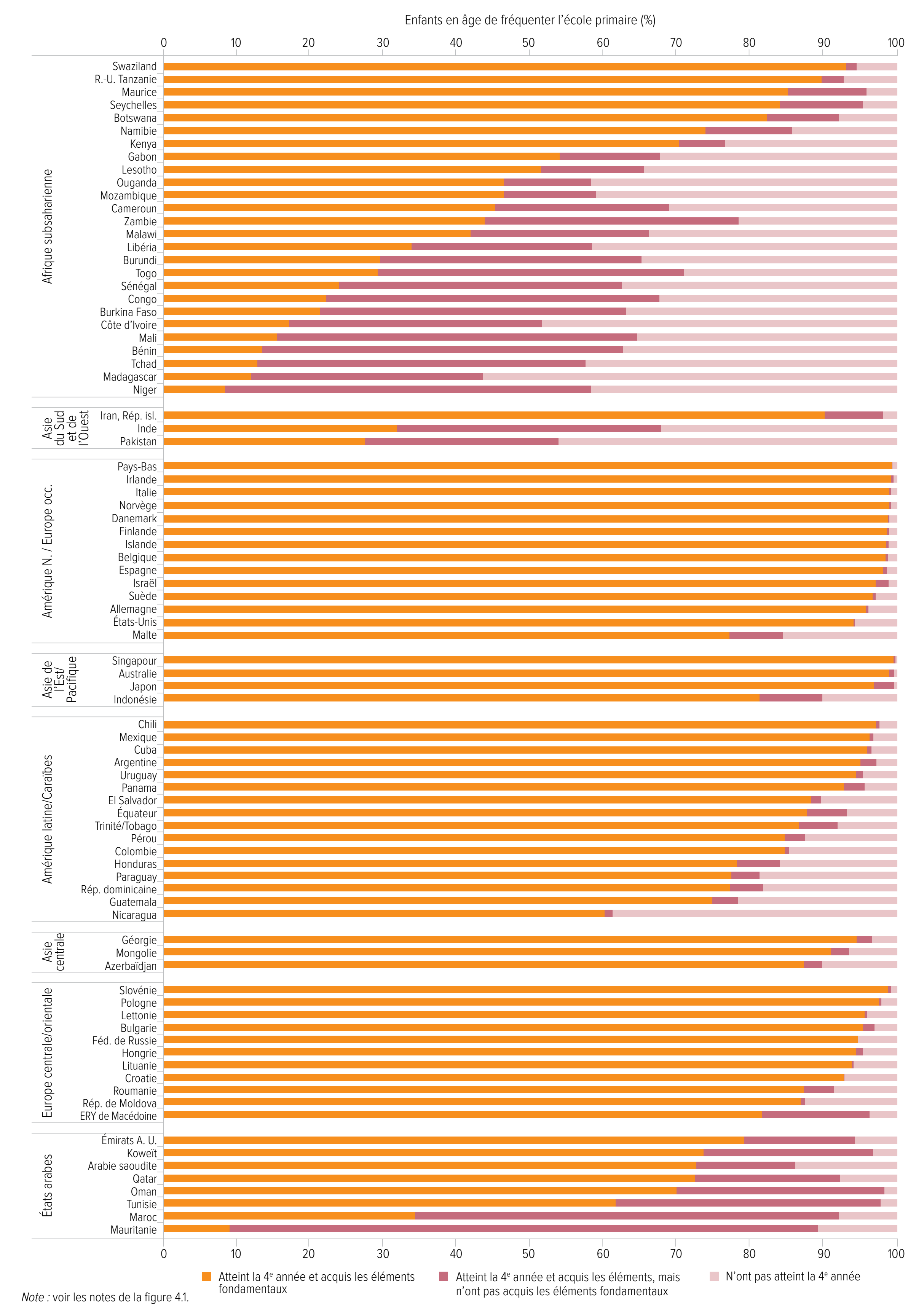
Certains pays plus riches obtiennent aussi des résultats plus mauvais en mathématiques. Les Pays-Bas sont représentatifs de la plupart des pays riches : il s'assure de l'apprentissage des compétences fondamentales de la lecture et des mathématiques par la plupart de tous les enfants en âge de fréquenter l'école primaire. Mais en Espagne, si la plupart des enfants ont acquis les compétences fondamentales de la lecture, 8 % n'ont pas atteint les acquis minimaux de l'apprentissage à la fin de la 4e année. De même, en Europe centrale et orientale, le système éducatif slovène veille à ce que presque tous les enfants scolarisés acquièrent les compétences de base en mathématiques, contrairement à 17 % des enfants en Turquie.

La crise de l'apprentissage a des coûts non seulement pour les ambitions futures des enfants, mais aussi pour les finances actuelles des États. Les pays dont les coûts par élève sont apparemment bas peuvent faire face à des coûts beaucoup plus élevés s'ils ne prennent en compte que les élèves qui apprennent vraiment. Les coûts des 250 millions d'enfants qui n'acquièrent pas les éléments fondamentaux sont équivalents à 129 milliards de dollars EU ou 10 % des dépenses mondiales de l'enseignement primaire. Trente-sept pays gaspillent de cette façon au moins la moitié du montant qu'ils consacrent à l'enseignement primaire.

Pour de nombreux pays, le faible niveau des dépenses représente une fausse économie.

Figure 4.2 : Les acquis de l'apprentissage varient beaucoup entre les pays

Pourcentage des enfants en âge de fréquenter l'école primaire ayant atteint la 4e année et acquis la norme minimale d'apprentissage en lecture, choix de pays



Note : voir les notes de la figure 4.1.

Sources : calculs de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* (2013/4) basés sur (1) le taux de survie attendu pour une cohorte en 4e année : base de données de l'ISU ; (2) acquis de l'apprentissage : Altinok (2013b), à l'aide des données du PIRLS 2011, SACMEQ 2007, PASEC 2004-2008, SERCE 2006 ; et l'analyse des équipes d'enquête ASER India 2012 et ASER Pakistan 2012.

Vingt-cinq pays dépensent moins de 150 dollars EU pour l'éducation de chaque élève du primaire – tous sont situés en Afrique subsaharienne sauf deux (Cambodge et Pakistan). Dans 23 de ces pays, le coût par apprenant s'élève à plus de deux fois le coût par élève, et à plus de trois fois dans 13 pays. Le Burundi, par exemple, ne dépense que 60 dollars EU par élève ; si l'on ne tient compte que des élèves qui ont acquis les éléments fondamentaux, son coût unitaire passe à 204 dollars EU, soit un total de 50,3 millions de dollars EU équivalant à 70 % des dépenses du pays consacrées à l'enseignement primaire.

Les déficits d'apprentissage doivent être corrigés tôt

Les disparités en matière d'apprentissage apparaissent tôt dans la vie, avant même que l'enfant ne commence l'école. Ainsi, les enfants des milieux défavorisés sont ceux pour qui les possibilités d'éducation de la petite enfance seront les plus profitables. Les données de l'évaluation PISA 2009 a révélé que les élèves de 15 ans qui avaient fait au moins une année d'école préprimaire ont obtenu de meilleurs résultats que ceux qui n'en avaient pas fait (OCDE, 2010). En Argentine, l'effet sur la performance à l'école primaire d'avoir fréquenté l'enseignement préscolaire était deux fois plus important pour les élèves de milieux défavorisés que pour les autres (UNESCO, 2012a).

En Iraq, 61 % des élèves de 2e étaient incapables de répondre correctement à une simple question sur les soustractions

Dans les pays les plus pauvres, des millions d'enfants commencent l'école primaire avec peu ou aucune expérience préscolaire pour leur donner un bon départ et souffrent d'une mauvaise nutrition qui freine le développement de leur potentiel. Les conséquences de bases aussi faibles sont évidentes dans les évaluations menées dans les petites classes qui brossent un tableau alarmant. Dans 11 des 22 pays, au moins la moitié des enfants testés en 2e, 3e ou 4e années ne savaient pas lire un seul mot de la première phrase d'un récit (Partenariat mondial pour l'éducation, 2012). Au Mali, où la langue d'instruction est le français – une langue différente de celle que les enfants parlent chez eux – 92 % des enfants ne savaient pas lire un seul mot à la fin de la 2e année. La langue d'instruction n'est d'ailleurs pas le seul problème. Au Malawi, 96 % des enfants en 2e année ne savaient pas lire un seul mot de chichewa, la langue parlée par beaucoup d'enfants. Dans certaines régions du Pakistan, 91 % des enfants testés en pachtou ne savaient pas lire un mot à la fin de la 2e année. Rester plus longtemps à l'école n'aide pas non plus nécessairement les enfants à acquérir les compétences de base. En Zambie, 91 % des élèves de 2e année ne savaient pas lire un mot en bemba (la langue d'instruction et la langue maternelle de la plupart des élèves évalués), pour atteindre 78 % seulement en 3e année (Collins *et al.*, 2012).

Il existe cependant des exceptions suggérant que des écoles de meilleure qualité peuvent faire une différence. Au Rwanda, par exemple, parmi les élèves qui commencent la 4e année, seuls 13 % ne savaient pas lire un mot de kinyarwanda (Partenariat mondial pour l'éducation, 2012).

De nombreuses écoles n'enseignent pas non plus aux élèves les éléments fondamentaux des mathématiques les premières années. En Iraq, 61 % des élèves de 2e année étaient incapables de répondre correctement à une seule question sur les soustractions (Brombacher *et al.*, 2012a).

Les évaluations effectuées dans les petites classes montrent que l'inégalité des parcours d'apprentissage commence tôt et que les écarts en matière d'acquis scolaire s'élargissent à mesure que les enfants avancent à l'école primaire. Les enfants doivent savoir lire correctement et rapidement pour comprendre ce qu'ils lisent (Abadzi, 2010). En Jordanie, les évaluations de la lecture dans les petites classes menées en 2012 ont indiqué que les différences entre les enfants appartenant à différents groupes de revenu s'élargissaient à mesure que les enfants passaient de 2e en 3e année ; le nombre de mots que les élèves pauvres lisent par minute passe de 15 à 19 par rapport à une amélioration de 16 à 27 mots pour les élèves riches, ce qui suggère que l'impact sur les enfants défavorisés s'accroît quand ils grandissent (Brombacher *et al.*, 2012b).

Les disparités mondiales masquent d'énormes inégalités au sein des pays

Bien que les chiffres moyens sur les acquis de l'apprentissage fournissent un tableau général de l'ampleur de la crise de l'apprentissage, ils peuvent cacher de grandes disparités au sein des pays. Leur situation à la naissance prive de nombreux enfants de la possibilité d'aller à l'école et d'apprendre une fois qu'ils sont scolarisés. La pauvreté, le genre, le lieu de résidence, la langue, l'appartenance ethnique, et le handicap signifient que les enfants ont moins de chance de recevoir un soutien de l'école pour améliorer leur apprentissage. Ces enfants peuvent aussi affronter des difficultés en raison de leur environnement familial, comme le manque d'accès à une alimentation nutritive, qui affectent leurs chances d'apprentissage. Les évaluations de l'apprentissage qui prennent en compte ce type de facteurs mettent en lumière

les disparités que les responsables politiques doivent avoir pour objectif d'éliminer par des efforts spéciaux et des mesures conçues pour atteindre les marginalisés.

La pauvreté prive les enfants de la possibilité d'apprendre

Ce qu'un enfant apprend est fortement influencé par les désavantages hérités qui accompagnent la pauvreté et les inégalités extrêmes. En Afrique subsaharienne, naître dans les ménages les plus pauvres présente un grave risque de ne pas acquérir une base solide pour l'apprentissage (figure 4.3). Dans les 20 pays africains inclus dans cette analyse, les enfants des ménages les plus riches sont non seulement plus susceptibles d'achever l'école, mais aussi d'acquérir les acquis minimaux une fois scolarisés. Dans 15 de ces pays, pas plus d'un enfant sur cinq atteint la dernière année et acquiert les éléments fondamentaux.

Au Kenya, les enfants ont de meilleures chances d'apprendre, en moyenne, mais il existe un grand écart entre les riches et les pauvres, essentiellement parce que plus de la moitié de ceux qui sont issus de ménages pauvres abandonnent tôt contre 16 % seulement de ceux issus des ménages riches. En conséquence, environ trois quarts des pauvres n'ont pas acquis les éléments fondamentaux contre 37 % des riches. Même ainsi, un pourcentage d'élèves des ménages pauvres, similaire à celui des élèves des ménages riches au Lesotho, au Mozambique et en Ouganda, apprend au Kenya.

En Namibie, il existe des inégalités considérables entre les enfants riches et pauvres. Tandis que 40 % de ceux des ménages plus riches sont scolarisés et apprennent, 4 % seulement des enfants des milieux pauvres achèvent l'école primaire et acquièrent la norme minimale d'apprentissage – principalement parce qu'ils sont plus susceptibles de quitter l'école avant d'avoir acquis les éléments fondamentaux. Une fois scolarisés, environ la moitié des enfants n'apprennent pas, qu'ils viennent de ménages riches ou pauvres.

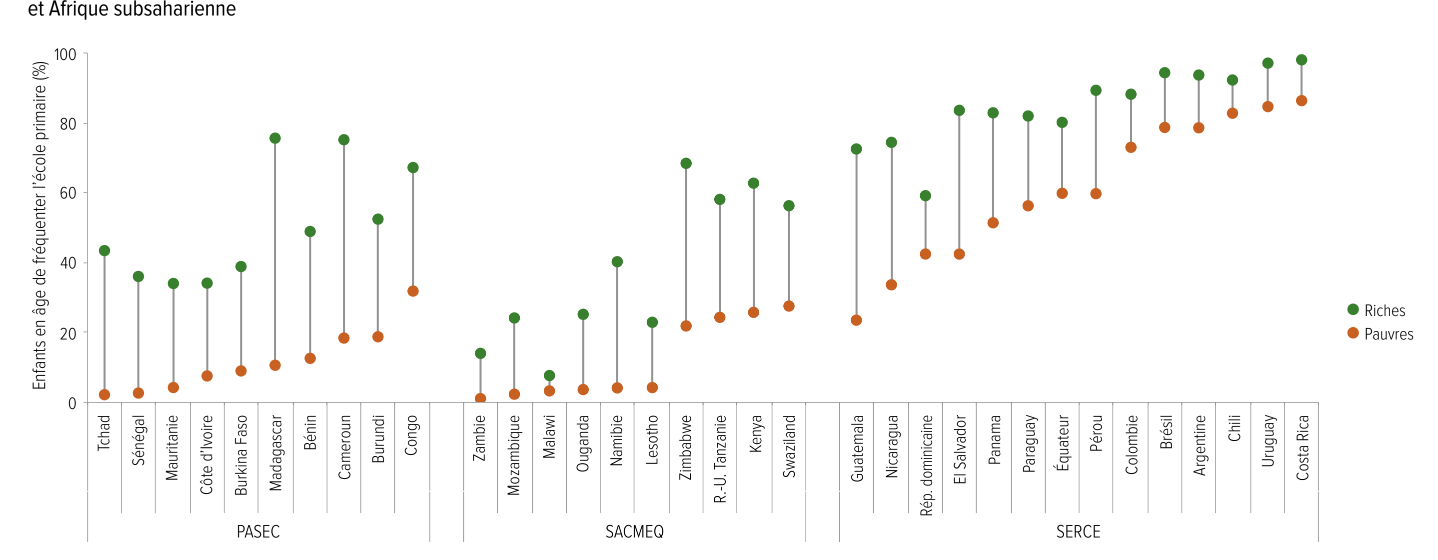
Dans les pays africains, les enfants des ménages plus riches ont plus de chances d'acquérir le niveau minimal d'apprentissage

Au Malawi, très peu d'enfants acquièrent les éléments fondamentaux, riches ou pauvres, mais les raisons varient. Pour les pauvres, la principale raison est qu'ils ne sont que 41 % à atteindre la fin du cycle primaire. Les riches ont plus de chance d'aller à l'école, mais la qualité de l'enseignement est tellement mauvaise que 72 % sont scolarisés, mais ils n'acquièrent pas les normes minimales d'apprentissage. Cela ne laisse que 3 % des pauvres et 8 % des riches qui achèvent l'enseignement primaire et acquièrent les éléments fondamentaux.

Les écarts entre les riches et les pauvres sont encore plus extrêmes dans de nombreux pays d'Afrique de l'Ouest, en grande partie parce que les

Figure 4.3 : Le niveau de revenu affecte l'acquisition des éléments fondamentaux par les enfants en âge de fréquenter l'école primaire

Pourcentage des enfants qui ont achevé l'école primaire et acquis la norme minimale d'apprentissage en mathématiques, par niveau de revenu, Amérique Latine et Afrique subsaharienne



Notes : la définition des enfants qui achèvent l'école primaire désigne les enfants de 14 à 18 ans et est calculée à l'aide des données disponibles des enquêtes menées auprès des ménages l'année la plus proche de l'enquête sur les acquis de l'apprentissage. Riches/pauvres désigne les enfants du quartile supérieur/inférieur au regard de l'indice de statut socioéconomique dans les enquêtes SERCE, PASEC et SACMEQ. La définition de l'acquisition de la norme minimale d'apprentissage dépend des critères spécifiés dans une enquête donnée : niveau 1 (SERCE) ; niveau 1 (PASEC) ; et niveau 3 (SACMEQ).
Sources : (1) Données sur l'achèvement du primaire : pour les pays du SERCE (2011) ; pour les pays du PASEC et du SACMEQ : calculs de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* (2013/4) basés sur les données des enquêtes démographiques et sanitaires et les enquêtes à indicateurs multiples. (2) Acquis de l'apprentissage : Altinok (2013b), base sur les données des enquêtes SERCE 2006, PASEC 2004-2008 et SACMEQ 2007.

élèves des ménages pauvres ne peuvent pas rester à l'école. Au Burkina Faso, par exemple, ceux qui réussissent à terminer le cycle primaire acquièrent les éléments fondamentaux. Mais seul un nombre très faible d'enfants pauvres ont cette possibilité : environ 90 % d'entre eux ne l'achèvent pas contre 54 % des riches.

Même en Amérique latine, où la performance est en général plus élevée, les enfants des milieux défavorisés sont très loin derrière leurs pairs plus riches. Pourtant, les schémas des inégalités varient entre les pays. Au Chili, au Costa Rica et en Uruguay, au moins 80 % des enfants achèvent l'enseignement primaire et acquièrent les normes minimales en calcul, qu'ils soient riches ou pauvres. Cependant, les écarts de richesse atteignent des dimensions incroyables dans certains pays de la région. À El Salvador, 40 % des enfants des ménages les plus pauvres n'achèvent pas l'enseignement primaire contre 5 % des enfants riches. Pour ceux qui sont toujours dans le système éducatif, les écarts de richesse en matière d'acquis de l'apprentissage demeurent importants : 42 % des enfants des ménages les plus pauvres achèvent l'enseignement primaire et acquièrent les éléments fondamentaux contre 84 % de ceux des ménages les plus riches. Au Guatemala, l'un des pays les moins performants de la région, presque trois quarts des riches acquièrent les éléments fondamentaux contre à peine un quart des plus pauvres, principalement parce que les pauvres n'arrivent pas jusqu'à la fin du cycle primaire.

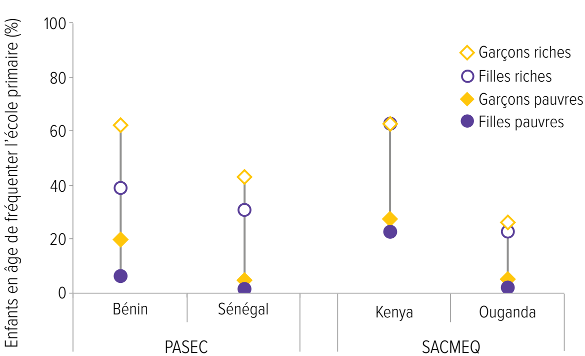
Au Guatemala, presque les trois quarts des riches acquièrent les éléments fondamentaux par rapport à juste un quart des plus pauvres

Être pauvre et femme constitue un double handicap

Les inégalités fondées sur la richesse ne représentent qu'une partie de l'équation. Le sexe amplifie les disparités de richesse en ce qui concerne les acquis de l'apprentissage des enfants en âge de fréquenter l'école primaire. Au Bénin et au Sénégal, les garçons riches obtiennent de meilleurs résultats que les filles riches. Être pauvre et femme constitue également un double handicap. Au Bénin, environ 60 % des garçons riches restent à l'école et acquièrent les compétences fondamentales en calcul contre 6 % seulement des filles pauvres. De telles différences soulignent la nécessiter d'axer les politiques sur l'élimination des écarts entre les sexes (figure 4.4).

Au Kenya et en Ouganda, la discrimination entre les sexes à l'encontre des filles s'exerce dans les ménages les plus pauvres. Dans les ménages les plus pauvres, 23 % des filles kenyanes achèvent l'enseignement primaire et acquièrent les éléments fondamentaux contre 29 % des garçons.

Figure 4.4 : Les filles les plus pauvres sont confrontées aux obstacles les plus importants en matière d'apprentissage
Pourcentage des enfants qui ont achevé l'école primaire et acquis la norme minimale d'apprentissage en mathématiques, par sexe et niveau de revenu, choix de pays, 2005-2007



Notes : voir la note de la figure 4.3.
Sources : (1) Achèvement du primaire : calculs de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* (2013/4) basés sur les données des enquêtes démographiques et sanitaires. (2) Acquis de l'apprentissage : Altinok (2013b), basés sur les données des enquêtes PASEC et SACMEQ.

Le lieu de résidence des enfants compte pour leur apprentissage

Vivre dans les zones rurales ou dans une région défavorisée du pays augmente souvent le risque de ne pas atteindre les acquis minimaux de l'apprentissage. Vivre dans ces zones accentue le désavantage dû à la pauvreté. Cela reflète en partie la répartition inégale des ressources vers ces régions du pays où les écoles, les enseignants et les matériels didactiques sont insuffisants.

En République-Unie de Tanzanie où la performance moyenne en mathématiques est meilleure qu'ailleurs en Afrique orientale et australe, 25 % seulement des enfants vivant dans les zones rurales sont scolarisés et apprennent contre 63 % des enfants riches vivant dans les zones urbaines (Altinok, 2013c).

Au Ghana, les disparités en matière d'apprentissage associées au lieu de résidence commencent dans les petites classes et s'étendent à tous les niveaux de l'enseignement. Selon les données de l'évaluation nationale, le pourcentage des élèves de 3[e] année des zones urbaines qui atteignent les niveaux minimaux d'aptitude en anglais en 2011 était le double de celui des élèves des zones rurales. La différence de la performance d'apprentissage s'étend en 6[e] : les élèves urbains ont presque trois fois plus de chances d'atteindre les normes minimales de lecture (Ministère de l'éducation du Ghana, 2012b).

L'écart rural-urbain en matière d'acquis scolaires est également apparent dans d'autres régions

du monde. Dans certains pays d'Amérique latine, notamment El Salvador, le Guatemala, Panama et le Pérou, l'écart en matière d'acquis de mathématiques et de lecture entre les élèves ruraux et urbains dépasse 15 points de pourcentage (Altinok, 2013c).

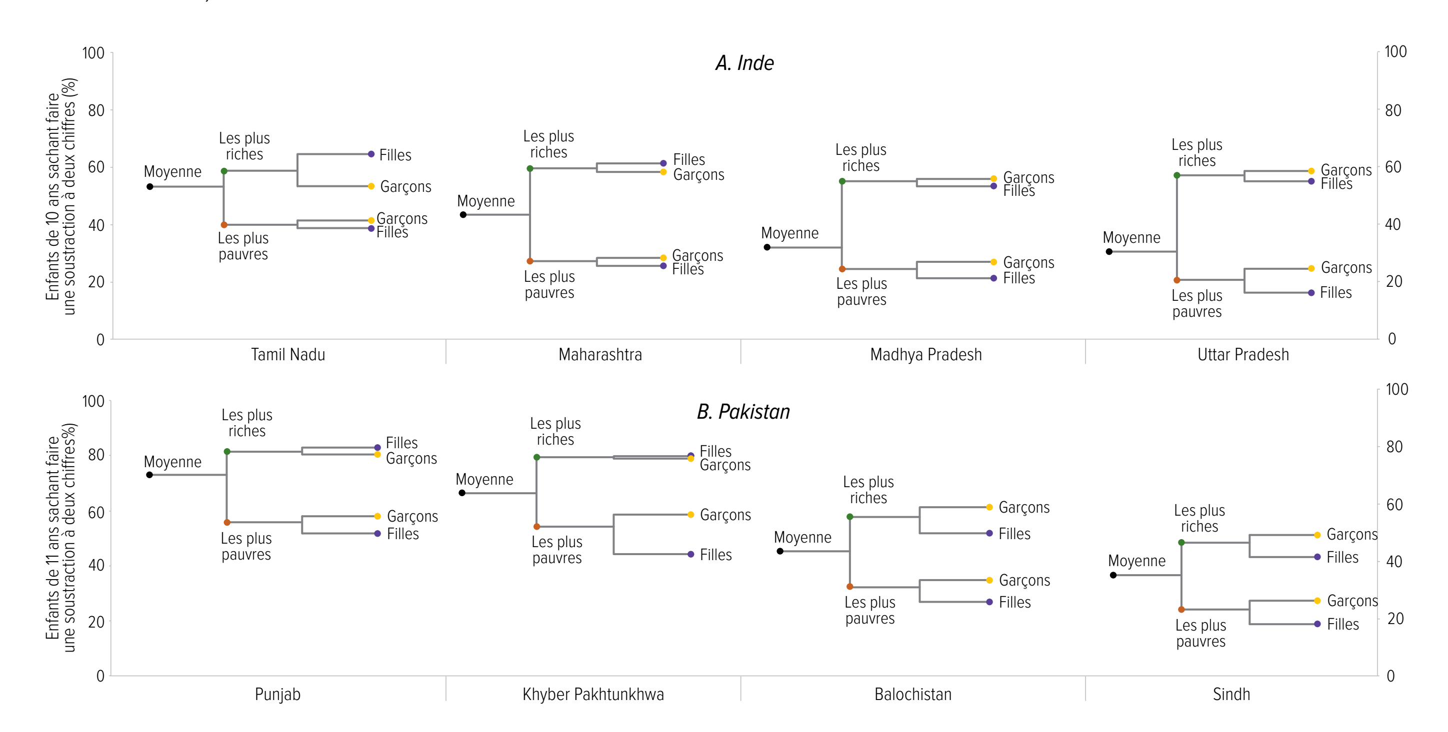
Outre la fracture entre les zones rurales et urbaines, les régions au sein même d'un pays peuvent avoir des résultats très différents. De telles disparités géographiques au sein d'un pays sont souvent le reflet des cartes nationales de la pauvreté. En Afrique du Sud, deux des provinces les plus riches – Western Cape et Gauteng – ont enregistré le pourcentage le plus élevé d'élèves avec des performances supérieures aux acquis minimaux en mathématiques et en lecture d'après l'évaluation 2007 de la SACMEQ (Spaull, 2011). Dans ces deux provinces, presque 60 % des élèves ont des performances supérieures aux acquis minimaux en mathématiques, contre 11 % seulement des élèves dans la province la plus pauvre de Limpopo (Moloi et Chetty, 2010)

Le désavantage géographique est souvent aggravé par la pauvreté et le sexe. La nouvelle analyse effectuée pour ce *Rapport* des Rapports annuels de l'état de l'éducation (ASER) de l'Inde rurale et du Pakistan offre une illustration criante de l'interaction des désavantages. Dans l'Inde rurale, il existe de larges disparités entre les États plus riches et plus pauvres. Toutefois, même dans les États plus riches, les filles les plus pauvres obtiennent des résultats scolaires très inférieurs. Dans les États plus riches de Maharashtra et Tamil Nadu, la majorité des enfants des zones rurales a atteint la 5e année en 2012. Cependant, 44 % seulement de ces enfants de la tranche d'âge de la 5e année à Maharashtra et 53 % à Tamil Nadu savaient faire une soustraction à deux chiffres (figure 4.5A). Parmi les enfants riches et ruraux de ces États, les filles ont obtenu de meilleurs résultats que les garçons : deux filles sur trois savaient faire des opérations. Pourtant, malgré la relative richesse de Maharashtra, les filles pauvres et rurales n'ont obtenu que des performances légèrement supérieures à celles de leurs paires des États plus pauvres de Madhya Pradesh.

La pauvreté généralisée de Madhya Pradesh et Uttar Pradesh affecte les possibilités de rester à l'école jusqu'à la 5e année. À Uttar Pradesh, 70 %

Dans l'État le plus riche de Maharashtra, 44 % seulement des enfants des zones rurales de 5e année savent faire une soustraction à deux chiffres

Figure 4.5 : En Inde et au Pakistan, les filles pauvres sont les moins susceptibles de savoir faire les calculs de base
Pourcentage de tous les enfants de 10 et 11 ans sachant faire une soustraction à deux chiffres, par sexe et niveau de revenu, choix d'États/provinces de l'Inde rurale et du Pakistan rural, 2012



Notes : l'analyse inclut tous les enfants âgés de 10 ans (Inde) et 11 ans (Pakistan), scolarisés ou non. Les plus riches/les plus pauvres désignent les enfants du quartile supérieur/inférieur de l'indice de statut socioéconomique de l'ASER.
Sources : analyse par les équipes d'enquête ASER Inde et ASER Pakistan 2012.

des enfants pauvres arrivent jusqu'à la 5e année, contre presque tous les enfants des ménages riches. De même, à Madhya Pradesh, 85 % des enfants pauvres atteignent la 5e année contre 96 % des enfants riches. Une fois scolarisés, les filles pauvres ont des chances plus faibles d'acquérir les éléments fondamentaux : pas plus d'une fille sur cinq à Madhya Pradesh et Uttar Pradesh a acquis les compétences fondamentales en mathématiques. Les énormes disparités existant en Inde sont le signe de l'échec à cibler un soutien adéquat vers ceux qui en ont le plus besoin.

Les possibilités d'acquérir les compétences fondamentales sont aussi extrêmement inégales au Pakistan rural, et certaines provinces réussissent mieux que d'autres (figure 4.5B). Au Balouchistan, 45 % seulement de tous les enfants en âge d'être en 5e année (scolarisés ou non) savaient faire une soustraction à deux chiffres, contre 73 % dans la province plus riche du Panjab[2]. Cela peut s'expliquer par la possibilité pour un enfant d'entrer à l'école et d'y rester jusqu'à la 5e année : 53 % atteignent la 5e année au Balouchistan et 69 % au Panjab. Une autre raison est que les conditions de la scolarité sont bien meilleures au Panjab : parmi les élèves en 5e année, 84 % savaient comment soustraire des nombres à deux chiffres contre 71 % au Balouchistan.

Au Pérou, les hispanophones ont sept fois plus de chances d'atteindre un niveau satisfaisant en lecture que les locuteurs des langues autochtones

L'interaction entre le lieu de résidence, la pauvreté et le sexe est une source puissante d'exclusion. Même dans la province la plus riche du Panjab, seulement environ la moitié des filles pauvres ayant l'âge d'entrer en 5e année savait faire une soustraction simple contre 80 % des garçons riches. Les filles des ménages pauvres du Balouchistan sont confrontées à de graves déficits d'apprentissage – seulement environ un quart ont acquis les compétences fondamentales du calcul, tandis que les garçons avaient de bien meilleurs résultats, approchant la moyenne du Panjab.

Parler une langue minoritaire peut être une source de désavantage

Être né dans un groupe ethnique ou linguistique minoritaire peut gravement affecter non seulement les chances d'un enfant d'aller à l'école, mais aussi le fait qu'il apprenne une fois scolarisé. La langue et l'appartenance ethnique sont étroitement imbriquées. Si la langue parlée par un enfant chez lui est souvent un élément crucial d'identité personnelle et d'attachement au groupe, elle peut être une source puissante de désavantage à l'école parce que dans de nombreux pays, la langue dans laquelle les enfants reçoivent les cours et passent les examens n'est pas celle qu'ils parlent chez eux. Leurs parents peuvent aussi ne pas savoir lire et écrire ou ne pas bien connaître les langues officielles utilisées à l'école. Des programmes bilingues bien conçus et dispensés par des enseignants qualifiés peuvent permettre aux enfants d'apprendre dans leur langue maternelle ainsi que dans la langue officielle.

Selon l'évaluation PIRLS 2011, dans sept pays, au moins 10 % des élèves ont indiqué parler chez eux une langue différente de celle dans laquelle il passait les examens. Dans tous ces pays, leur probabilité d'acquérir les normes minimales d'apprentissage en lecture était plus faible que pour les élèves dont la langue familiale était celle des examens. En République islamique d'Iran, environ un cinquième de ceux qui passent les examens en farsi, la langue officielle d'instruction, ont indiqué parler chez eux une langue différente. Parmi eux, seulement environ la moitié a atteint la norme minimale d'apprentissage contre plus de 80 % des locuteurs de farsi (Altinok, 2013c).

Dans de nombreuses régions d'Afrique de l'Ouest, le français reste la principale langue d'instruction et donc la grande majorité des enfants reçoivent l'enseignement dès les petites classes dans une langue dont ils ne sont pas familiers, ce qui compromet gravement leurs chances d'apprentissage. Au Bénin, par exemple, plus de 80 % des élèves de 5e année qui parlent chez eux la langue des examens acquièrent les acquis minimaux en lecture, contre moins de 60 % de 9 élèves sur 10 qui parlent une autre langue (Altinok, 2013c).

Les groupes autochtones sont souvent confrontés à une discrimination à l'école qui est renforcée par le fait que la langue utilisée en classe peut être différente de celle qu'ils parlent. Au Pérou, les écarts des scores au test entre les enfants autochtones et non autochtones en 2e année sont assez importants et en hausse. En 2011, les hispanophones avaient sept fois plus de chances d'atteindre un niveau satisfaisant en lecture que les locuteurs des langues autochtones. Cette évolution est principalement due à l'amélioration de l'apprentissage chez les hispanophones ; le pourcentage de locuteurs autochtones qui ont atteint un niveau satisfaisant est restée stable à environ 4 % (Guadalupe *et al.*, 2013).

Les programmes bilingues au Pérou visent à permettre aux enfants d'apprendre dans leur propre

2. Des différences similaires apparaissent quand il s'agit des compétences en lecture. Au Balûchistân, seulement 24 % de l'ensemble des enfants de 11 ans savaient lire un texte dans leur propre langue, contre presque 60 % au Panjab.

langue et en espagnol. Cependant, les enfants qui fréquentent ces programmes ont de mauvais résultats dans les deux langues. En 4e année, seul 1 locuteur sur 10 de quechua dans les programmes bilingues et 1 locuteur sur 20 d'autres langues autochtones atteignent un niveau satisfaisant dans leur propre langue. Leurs acquis en espagnol sont tout aussi faibles (Guadalupe *et al.*, 2013). Cela souligne l'importance de dispenser non seulement l'instruction à l'enfant dans sa propre langue, mais aussi de s'assurer de la qualité suffisante des écoles pour un apprentissage effectif. Une étude a constaté que la moitié des enseignants dans les écoles d'enseignement bilingue dans le sud du Pérou ne savaient pas parler la langue locale autochtone (Cueto *et al.*, 2009).

En mathématiques aussi, la langue, la culture et la pauvreté interagissent souvent pour produire un risque extrêmement élevé d'être laissé pour compte. Les élèves pauvres qui parlent chez eux une langue minoritaire comptent parmi ceux qui ont des résultats les plus faibles. En Turquie, par exemple, les élèves pauvres de 4e année qui parlent une langue non turque – essentiellement le kurde – obtiennent les résultats les plus faibles de l'évaluation TIMSS. Environ 40 % des locuteurs non turcophones pauvres acquièrent les acquis minimaux de l'apprentissage en mathématiques, à peine plus de la moitié de la moyenne nationale (Altinok, 2013c).

De même, au Guatemala, 47 % seulement des élèves pauvres ruraux qui parlent chez eux une langue minoritaire (principalement autochtone) acquièrent les acquis minimaux en mathématiques, contre 88 % des élèves urbains riches qui parlent l'espagnol (Altinok, 2013c). Le problème dépasse les écoles qui n'abordent pas la diversité linguistique : on attribue plus de la moitié de l'écart en matière d'acquis entre les locuteurs autochtones et non autochtones au fait que les enfants autochtones fréquentent des écoles disposant de moins de matériels didactiques, aux infrastructures de plus mauvaise qualité et ayant moins d'enseignants qualifiés (McEwan et Trowbridge, 2007). Cela souligne l'importance de corriger ces déficits pour améliorer les acquis de l'apprentissage des enfants autochtones.

Les enfants qui apprennent moins ont plus de chances d'abandonner

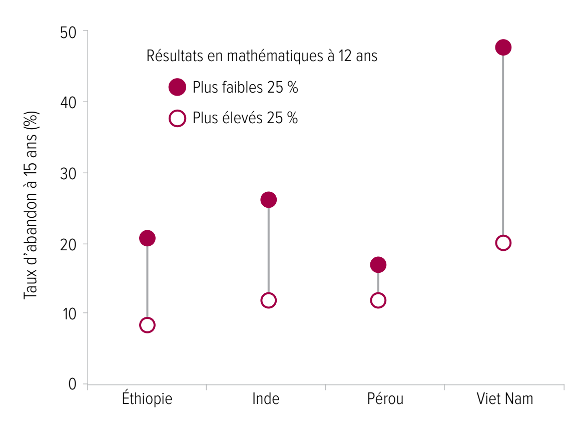
Les enfants qui ne développent pas les compétences de lecture et de calcul pendant les premières années de leur vie sont dans l'incapacité de profiter des autres possibilités d'apprentissage existantes à l'école et en dehors de l'école. Leur désir de s'instruire est susceptible de diminuer et ils ont plus de chances d'abandonner.

Au Burundi, au Tchad et en Côte d'Ivoire, par exemple, les élèves testés au début de la 5e année qui n'avaient pas atteint les acquis minimaux en français et en mathématiques étaient moins susceptibles de participer au test de suivi à la fin de l'année scolaire. En Côte d'Ivoire, 75 % des enfants qui avaient atteint les acquis minimaux au début de la 5e année étaient présents pour passer le test à la fin de l'année scolaire, contre 25 % de ceux qui ne les avaient pas atteints (Altinok, 2013c). Cela suggère que les résultats scolaires du début de l'année influencent le risque de manquer des journées d'école ou d'abandonner avant la fin de l'année scolaire.

En Turquie, 40 % seulement des locuteurs non turcophones pauvres acquièrent les acquis minimaux de l'apprentissage en mathématiques

Les recherches effectuées pour ce *Rapport* à l'aide d'une série de données uniques issues de l'observation des enfants dans le temps en Éthiopie, en Inde (Andhra Pradesh), au Pérou et au Viet Nam fournissent d'autres données attestant qu'un mauvais apprentissage conduit les enfants à abandonner. Dans les quatre pays, les enfants qui avaient obtenu des scores plus faibles en mathématiques à l'âge de 12 ans étaient plus susceptibles d'abandonner à l'âge de 15 ans que ceux qui avaient obtenu de meilleurs résultats. Au Viet Nam, par exemple, presque la moitié de ceux qui avaient obtenu les plus mauvais scores à l'âge de 12 ans avaient abandonné à l'âge de 15 ans, contre environ un sur cinq parmi ceux qui avaient obtenu de meilleurs scores (figure 4.6). Les causes de la faiblesse de l'apprentissage et de l'abandon précoce

Figure 4.6 : Les apprenants plus faibles sont plus susceptibles d'abandonner
Pourcentage des enfants scolarisés à 12 ans en 2006 qui ont abandonné à 15 ans en 2009, par niveau de résultats en mathématiques à 12 ans, Éthiopie, Inde, Pérou et Viet Nam



Source : Rolleston *et al.* (2013), basé sur les enquêtes de Young Lives.

peuvent être liées. Par exemple, les enfants des ménages les plus pauvres sont plus susceptibles d'être absents pour des raisons de santé ou parce qu'ils doivent travailler pour la famille, par exemple – des facteurs qui affectent leurs résultats scolaires à l'école et leur probabilité d'abandonner.

Le désavantage continue à l'école secondaire

Au Chili, l'écart en matière d'apprentissage entre les riches et les pauvres est faible en 4e année, mais il s'élargit en 8e année

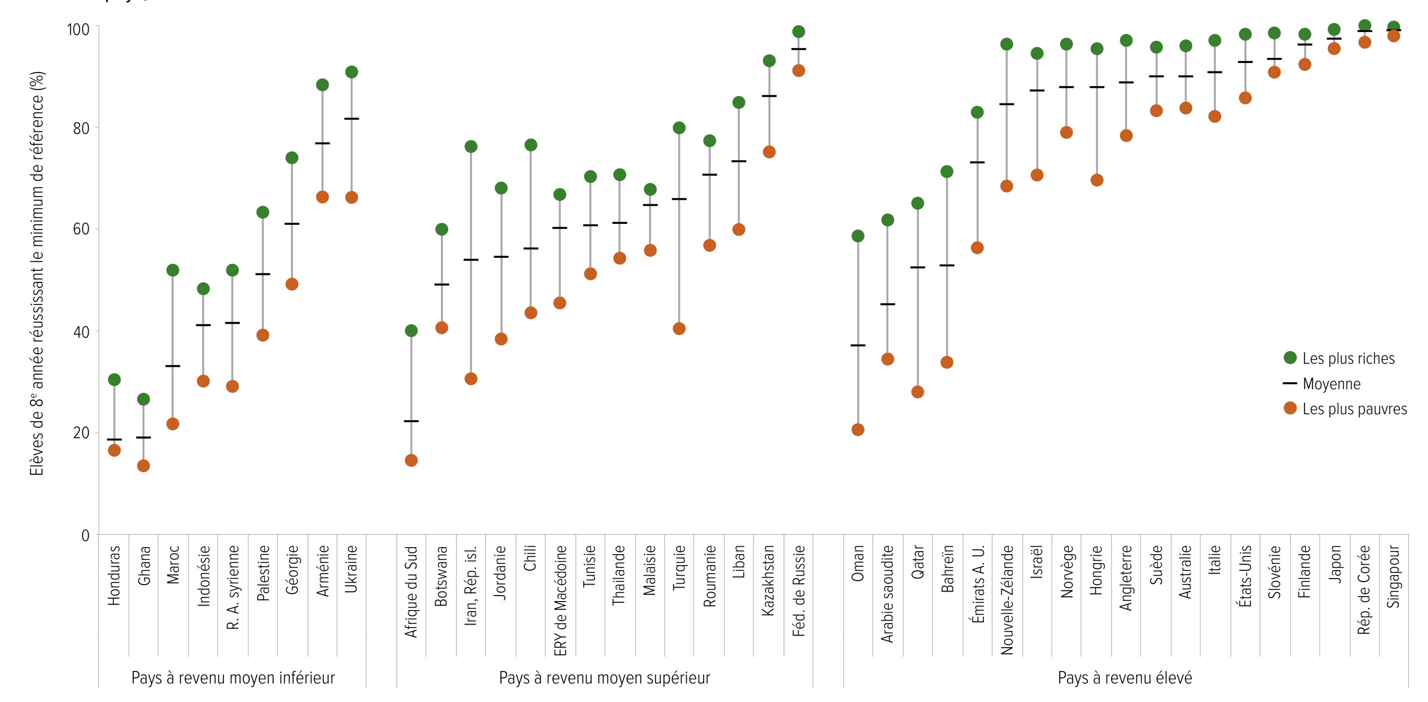
Beaucoup des enfants les plus marginalisés ne vont pas à l'école secondaire. Parmi ceux qui y parviennent, les problèmes qu'ils ont rencontrés pendant leurs premières années d'écoles continuent de les prédisposer à avoir des résultats inférieurs, même dans les pays ayant plus de ressources, d'après les dernières données TIMSS des élèves de 8e année. En Afrique du Sud, par exemple, il existe un énorme écart en matière d'apprentissage entre les riches et les pauvres ; 14 % seulement des adolescents pauvres acquièrent la norme minimale en mathématiques, ce qui est comparable aux résultats des élèves pauvres du Ghana, un pays qui a moins d'un cinquième de la richesse de l'Afrique du Sud (figure 4.7).

De tels écarts de richesse ne sont pas inévitables. Le Botswana a obtenu des résultats d'apprentissage bien plus élevés grâce à son écart beaucoup plus faible entre les riches et les pauvres. Tandis que les résultats de l'Afrique du Sud sont similaires à ceux de pays plus pauvres participant à l'évaluation TIMMS qui obtiennent les plus mauvais résultats, le Botswana se situe au niveau des pays à revenu moyen supérieur des autres régions. Au Botswana, les plus pauvres ont une chance d'atteindre le minimum de référence similaire à leurs pairs du Chili, de Jordanie et de Turquie qui ont de meilleurs résultats en moyenne.

Dans certains pays, l'écart entre les riches et les pauvres apparaît plus nettement les dernières années de primaire. Au Chili, par exemple, bien que l'écart soit faible en 4e année, en 8e année 77 % des élèves riches acquièrent les normes minimales contre 44 % des élèves pauvres. Les réformes éducatives menées au Chili ces dernières années ont, si tant est que cela soit possible, abouti à un élargissement des inégalités, conduisant les élèves à protester pour réclamer un changement. De même, en Turquie, l'écart s'élargit à partir de la 4e année jusqu'à la 8e année : les élèves riches ont deux fois plus de chances d'acquérir les normes minimales en 8e année.

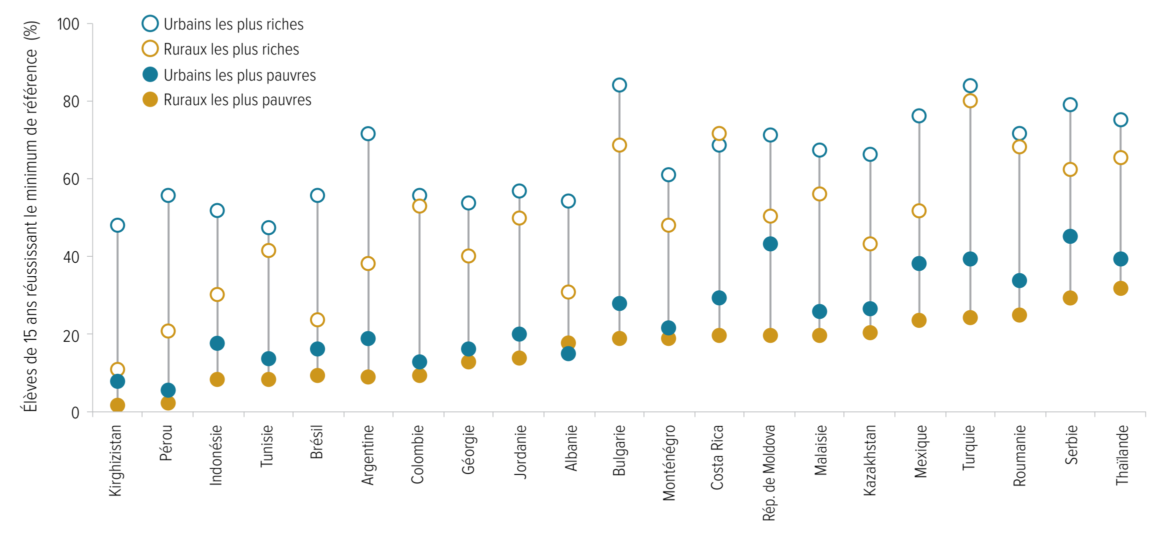
Les adolescents des ménages pauvres ont de mauvais résultats à l'école secondaire, en particulier dans les zones rurales. Dans plusieurs pays, les pauvres des zones urbaines et rurales

Figure 4.7 : La pauvreté freine l'apprentissage dans le premier cycle de l'enseignement secondaire
Pourcentage des élèves de 8e année obtenant des résultats supérieurs au faible minimum de référence international en mathématiques, par niveau de revenu, choix de pays, TIMMS 2011



Note : les plus riches/les plus pauvres désignent les élèves du quartile supérieur/inférieur de l'indice de statut socioéconomique TIMSS.
Source : Altinok (2013c), basé sur les données du TIMSS 2011.

Figure 4.8 : Dans le secondaire, les apprenants les plus faibles sont les pauvres des zones rurales
Pourcentage des élèves de 15 ans au niveau 2 ou plus en mathématiques, par niveau de revenu et lieu de résidence, choix de pays, PISA 2009



Note : les plus riches/les plus pauvres désignent les élèves du quartile supérieur/inférieur de l'indice de statut économique, social et culturel PISA.
Source : Altinok (2012) basé sur les données PISA 2009.

sont confrontés à un désavantage similaire en matière d'apprentissage. En Colombie, par exemple, environ 10 % seulement des élèves pauvres des zones urbaines et rurales atteignent les normes minimales en mathématiques contre 55 % des riches des zones urbaines et rurales (figure 4.8).

L'inégalité est souvent particulièrement prononcée chez les adolescents des zones urbaines. En Argentine, plus de 70 % de tous les élèves de 15 ans des ménages riches urbains acquièrent les éléments fondamentaux des mathématiques contre seulement 18 % des pauvres urbains.

L'écart entre les riches et les pauvres est plus important dans les zones urbaines que dans les zones rurales, car dans les zones rurales même les riches n'ont pas accès à des écoles de qualité suffisante pour leur permettre d'atteindre la norme adéquate d'apprentissage. Au Brésil et au Pérou, par exemple, les résultats des riches ruraux sont plus proches des niveaux très bas des pauvres ruraux que des niveaux élevés des riches urbains.

Les pays riches ne garantissent pas non plus l'apprentissage aux marginalisés

Bien que le niveau des acquis scolaires des pays riches soit généralement plus élevé, leurs systèmes éducatifs font défaut aux minorités significatives. Par exemple, plus de 10 % des élèves de 8e année en Angleterre et en Norvège avaient des résultats scolaires inférieurs aux acquis minimaux de l'apprentissage en mathématiques en 2011. À moins que ces pays ne s'attaquent aux inégalités en atteignant les groupes marginalisés par la pauvreté, le statut d'immigré et d'autres facteurs associés à un désavantage plus large, ils ne réussiront pas atteindre les normes d'apprentissage que tous leurs citoyens attendent et méritent.

Les enfants plus pauvres apprennent moins

Dans les pays de l'OCDE comme l'Angleterre, l'Italie, la Nouvelle-Zélande et la Norvège, les enfants nés dans des ménages pauvres sont exposés au risque de moins apprendre que les autres élèves[3]. C'est aussi le cas pour des pays riches comme les États arabes, notamment Bahreïn, Oman, Qatar, l'Arabie saoudite et les Émirats arabes unis (voir la figure 4.7). La possibilité pour un élève pauvre d'Oman de réussir à dépasser le seuil minimal d'apprentissage est en moyenne similaire à celle d'un élève de pays moins riches comme le Ghana ou l'Afrique du Sud, en moyenne.

L'évaluation TIMSS 2011 montre en outre que l'écart entre les riches et les pauvres s'élargit à mesure que les enfants avancent dans le système dans de nombreux pays à revenu élevé. Si la plupart des

Plus de 10 % des élèves de 8e année en Angleterre ont obtenu des résultats inférieurs au minimum de référence en mathématique

3. Les données de TIMMS 2011 sont appuyées par les résultats PISA. L'analyse des pays de l'OCDE participant aux tests de lecture PISA révèle que les élèves défavorisés sur le plan socioéconomique risquent beaucoup plus d'obtenir les moins bons résultats (OCDE, 2010). En moyenne, les scores des élèves les plus favorisés sur le plan socioéconomique ont un score plus élevé de 88 points qu'un élève défavorisé sur le plan socioéconomique, une différence équivalant à plus de deux années de scolarité (OCDE, 2013d).

élèves issus de milieux privilégiés sont capables d'atteindre les normes minimales en 4e et 8e année, les chances des élèves pauvres d'y parvenir diminuent de 8 points de pourcentage à mesure qu'ils grandissent. En Angleterre, par exemple, l'écart entre les riches et les pauvres est de 8 points de pourcentage en 4e, mais il passe à 19 points de pourcentage en 8e année. Les données du Rapport national de l'Angleterre issu de l'évaluation PISA 2009 signale également les problèmes auxquels sont confrontés les élèves pauvres à l'école : les compétences en lecture des élèves issus de milieux défavorisés étaient en moyenne en retard de deux ans et demi sur celles des élèves de milieux plus nantis à la fin de la scolarité obligatoire à l'âge de 16 ans (Jerrim, 2012).

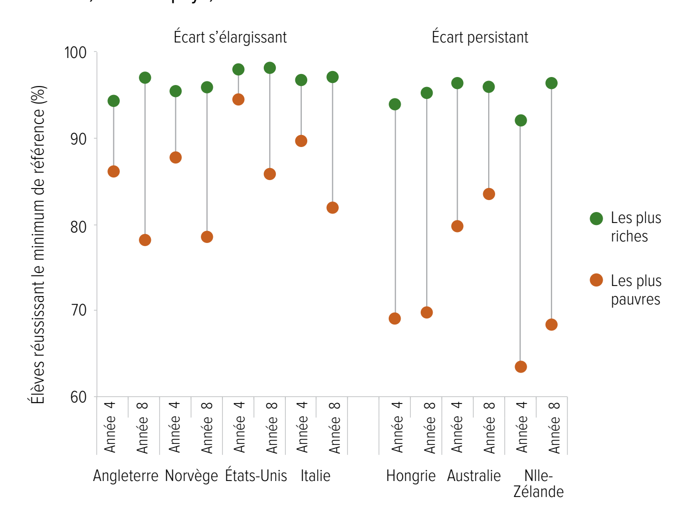
En Nouvelle-Zélande, tous les élèves riches ont acquis les normes minimales, contre seulement environ deux tiers des élèves pauvres

En Australie et en Nouvelle-Zélande, les perspectives des élèves pauvres sont particulièrement sombres ; de larges écarts de richesse persistent en 4e et 8e année. En Nouvelle-Zélande, si presque tous les riches élèves ont acquis les normes minimales pour les deux années concernées, environ deux tiers seulement des élèves pauvres y sont parvenus (figure 4.9). Un élève pauvre en Nouvelle-Zélande a en moyenne autant de chances d'atteindre la norme de référence qu'un élève turque.

De tels écarts en matière de résultats entre les élèves riches et pauvres ne sont pas inévitables. Dans les pays d'Extrême-Orient, notamment le Japon, la Corée et Singapour, tous les élèves dépassent les seuils minimaux d'apprentissage. C'est aussi le cas de la Finlande. Ce qui distingue ces pays, c'est qu'ils ont mis en œuvre des programmes spécifiquement conçus pour promouvoir un apprentissage équitable, notamment en investissant dans des enseignants de qualité (voir le chapitre 6).

Figure 4.9 : Il existe de grandes disparités en matière d'apprentissage dans les pays développés

Pourcentage des élèves obtenant des résultats supérieurs au faible minimum de référence international en mathématiques, par niveau de revenu et année scolaire, choix de pays, TIMSS 2011



Note : les plus riches/les plus pauvres désignent les élèves du quartile supérieur/inférieur de l'indice de statut socioéconomique TIMSS.
Source : Altinok (2013b), basés sur les données TIMSS 2011.

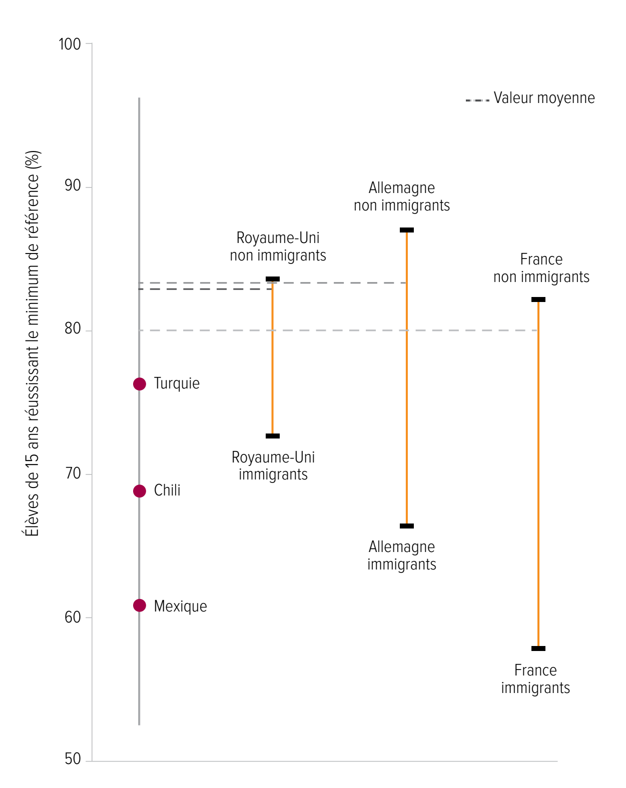
Les immigrés et les groupes autochtones sont en retard dans les pays développés

Même dans les pays plus riches qui ont de meilleurs résultats, les élèves immigrés sont confrontés à un risque élevé de marginalisation en matière d'éducation, ce qui conduit à des niveaux plus faibles des acquis de l'apprentissage. En France, en Allemagne et au Royaume-Uni, plus de 80 % des élèves de 15 ans acquièrent en moyenne le minimum de référence en lecture. Mais les immigrés ont des performances beaucoup plus mauvaises : au Royaume-Uni, la proportion d'immigrés qui dépassent le minimum de référence n'est pas meilleure que la moyenne turque, tandis que les immigrés en Allemagne sont à égalité avec les élèves du Chili (figure 4.10). Les immigrés en France sont confrontés à des problèmes particuliers ; 60 % atteignent le minimum de référence, l'équivalant de la moyenne des élèves au Mexique.

Des comparaisons générales entre les enfants issus de familles immigrées et non immigrées peuvent masquer des différences en ce qui concerne les expériences des immigrés de la première génération ainsi que des variations selon l'âge à l'arrivée et le pays d'origine. Une étude entre les pays des données PISA 2009 a révélé que les écarts en matière d'acquis étaient plus importants pour les jeunes immigrés arrivés plus récemment et qui ne parlaient pas langue du test chez eux (Cobb-Clark *et al.*, 2012).

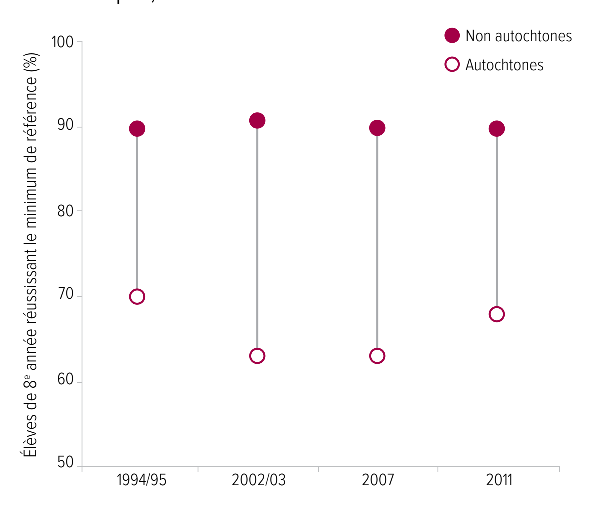
Les difficultés auxquelles les enfants autochtones sont confrontés est l'une des raisons expliquant l'écart important en matière d'apprentissage entre les élèves riches et pauvres en Australie et en Nouvelle-Zélande. Bien que les écarts apparaissent clairement dans les évaluations des élèves, ils ne font pas l'objet d'une attention politique suffisante et ont donc persisté pendant une décennie et demie. En Australie, environ deux tiers des élèves autochtones ont acquis le minimum de référence en mathématiques en 8e année entre 1994/95 et 2011 par rapport à presque 90 % de leurs pairs non autochtones (figure 4.11).

Figure 4.10 : Les apprenants faibles des pays riches ont des résultats aussi mauvais que les élèves de certains pays à revenu moyen
Pourcentage des élèves de 15 ans au niveau 2 ou plus en lecture, immigrants et non immigrants, choix de pays, PISA 2009



Source : analyse de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* de Altinok (2012) basée sur les données du PISA 2009.

Figure 4.11 : En Australie, les écarts d'apprentissage persistent entre les élèves autochtones et non autochtones
Pourcentage des élèves de 8e année obtenant des résultats supérieurs au faible minimum de référence international en mathématiques, TIMSS 1994-2011



Source : Thomson et al. (2012), basé sur les données des TIMSS 1994/95, 2002/03, 2007 et 2011.

Améliorer l'apprentissage tout en développant l'accès

Avec un nombre croissant d'enfants qui entrent à l'école primaire et qui l'achèvent, on affirme souvent que l'élargissement de l'accès signifie inévitablement la baisse de la qualité de l'éducation. Bien qu'un très grand nombre d'enfants n'acquièrent pas les éléments fondamentaux, certains pays ont réussi à scolariser davantage d'enfants tout en s'assurant qu'ils apprennent une fois scolarisés. Cet équilibre est particulièrement impressionnant, car les nouveaux entrants ont plus de chances d'être issus de ménages marginalisés où ils ont généralement connu la malnutrition et la pauvreté, et où leurs parents sont souvent analphabètes et incapables de les aider dans leurs études. Même dans ce cas, il reste encore beaucoup à faire pour combler plus rapidement l'écart en matière d'apprentissage, même dans les pays plus riches.

Accès et apprentissage : un compromis n'est pas inévitable

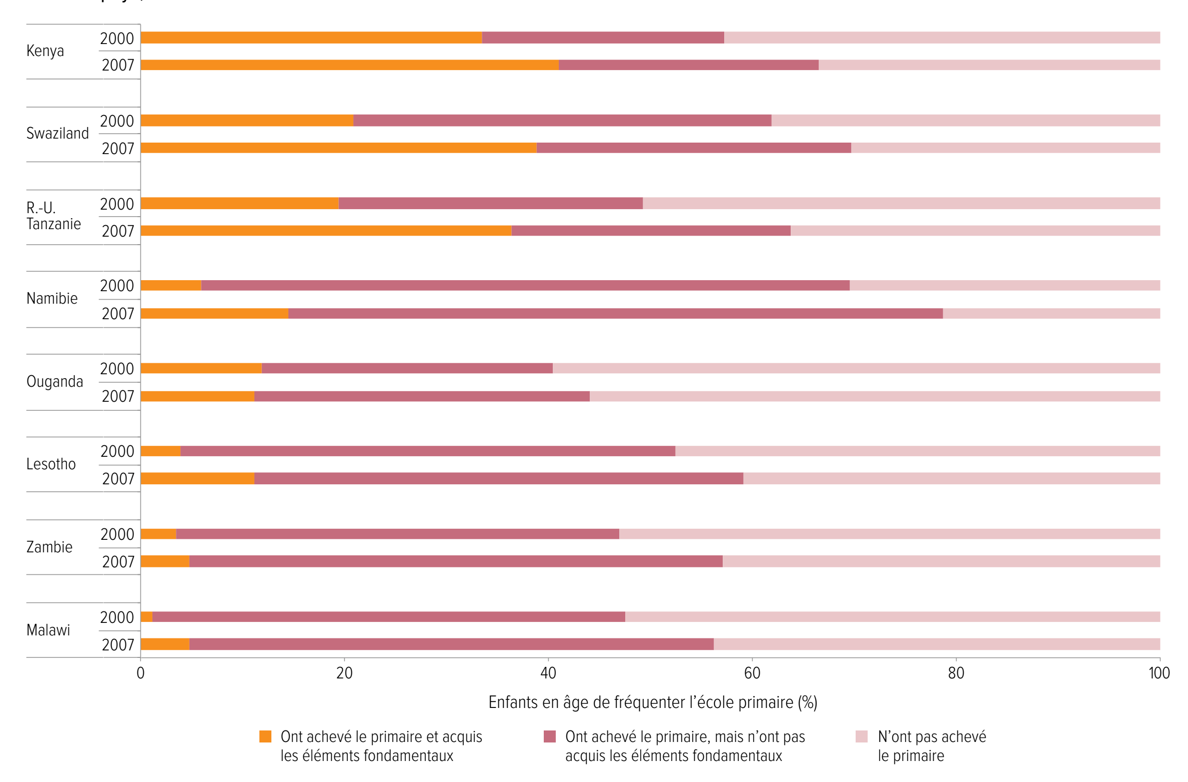
Les pays ont des résultats très variables en matière d'efforts pour offrir à tous les élèves une scolarité de grande qualité. Comparer les expériences au sein des pays dans la durée peut apprendre non seulement comment accroître le nombre d'enfants scolarisés, mais aussi celui de ceux qui apprennent.

Le Kenya a réalisé de grandes avancées dans le nombre des élèves qui atteignent la fin du cycle primaire et pour améliorer l'apprentissage

Certains pays d'Afrique australe et orientale ont développé considérablement leur couverture éducative – en particulier à l'école primaire – tout en préservant aussi ou en améliorant les résultats d'apprentissage (figure 4.12). Ils ont obtenu ces résultats bien que de nombreux enfants entrant à l'école pour la première fois pendant la période entre les deux enquêtes SACMEQ (2000 et 2007) étaient issus de milieux défavorisés et risquaient d'affronter les plus grands défis en matière d'apprentissage. Même si la qualité de l'éducation était déjà basse au début de la décennie dans la plupart de l'Afrique et qu'elle n'a toujours pas atteint un niveau acceptable, ces progrès remettent en question la croyance très répandue que la qualité s'est détériorée de façon globale suite au développement de l'éducation.

Dans les huit pays de la sous-région disposant de données, le nombre d'enfants qui entrent à l'école et l'achèvent a augmenté entre 2000 et 2007. Plus particulièrement, le Kenya et la République-Unie de Tanzanie ont réalisé de grandes avancées en ce qui concerne le nombre d'élèves qui atteignent la fin

Figure 4.12 : Certains pays d'Afrique australe et orientale ont à la fois développé l'accès et amélioré l'apprentissage
Pourcentage des enfants qui ont achevé l'école primaire et acquis la norme minimale d'apprentissage en mathématiques, choix de pays, SACMEQ 2000 et 2007



Notes : la définition des élèves qui achèvent l'école primaire désigne les enfants de 14 à 18 ans et elle est calculée par l'interpolation linéaire de données des enquêtes auprès des ménages menées les années proches des enquêtes sur les acquis de l'apprentissage.
Sources : (1) Achèvement primaire : calculs de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* (2013/4) basés sur les données des enquêtes démographiques et sanitaires. (2) Acquis de l'apprentissage : Altinok (2013c) basé sur les données SACMEQ 2007 et de Hungi *et al.* (2010) basé sur les données de SACMEQ 2000.

En République-Unie de Tanzanie, entre 2000 et 2007, environ 1,5 million d'enfants supplémentaires ont acquis les éléments fondamentaux

de l'école primaire, en partie parce qu'ils ont aboli les frais scolaires (la République-Unie de Tanzanie en 2001 et le Kenya en 2003). Au même moment, les acquis de l'apprentissage se sont améliorés. En République-Unie de Tanzanie, entre 2000 et 2007, la proportion d'enfants qui ont achevé l'école primaire a augmenté d'environ deux tiers, tandis que la proportion de ceux qui étaient scolarisés et apprenaient les éléments fondamentaux en mathématiques a augmenté de 19 % à 36 %. Cela équivaut à environ 1,5 million d'enfants supplémentaires qui acquièrent les éléments fondamentaux. Bien qu'il reste inacceptable que 27 % des enfants scolarisés n'acquièrent pas les éléments fondamentaux, le fait que les problèmes ayant trait à la qualité étaient déjà apparents en 2000 suggère qu'ils sont inhérents au système éducatif lui-même plutôt que directement liés au développement de l'éducation[4].

En Ouganda, en revanche, l'augmentation de la proportion des élèves qui achèvent l'école primaire a été plus modeste, de 40 % en 2000 à 44 % en 2007, mais l'apprentissage a stagné et 11 % seulement des enfants en âge de fréquenter l'école primaire acquièrent les éléments fondamentaux. Le Malawi et la Zambie sont confrontés aux questions de l'accès et de la qualité. Malgré quelques progrès en ce qui concerne la proportion des enfants qui achèvent l'école primaire, environ 40 % n'y parvenaient pas dans les deux pays en 2007. L'apprentissage s'est amélioré légèrement, mais à partir d'une base très faible, ainsi en 2007 seulement 5 % étaient scolarisés et apprenaient. Dans ces pays, le problème dépasse la seule qualité : une réforme urgente est nécessaire pour s'assurer que les enfants restent scolarisés et apprennent une fois qu'ils le sont.

Les progrès en matière d'apprentissage doivent atteindre les pauvres

La plupart des pays ont non seulement besoin d'améliorer l'accès et la qualité, mais aussi de

4. Les résultats d'une étude récente appuie cette conclusion, en montrant que le développement de l'éducation depuis 2000 a contribué à l'élévation des niveaux de compétences en lecture, écriture et calcul en Afrique australe et orientale (Taylor et Spaull, 2013).

s'assurer que les progrès sont également partagés entre les différents groupes démographiques, ce qui implique souvent de faire des efforts spéciaux pour atteindre les plus défavorisés.

Dans les deux pays d'Afrique australe et orientale dont les résultats se sont améliorés significativement entre 2000 et 2007 – le Kenya et la République-Unie de Tanzanie – les enfants des ménages pauvres et ceux des ménages riches ont bénéficié des progrès. Pourtant, en République-Unie de Tanzanie, les enfants des ménages pauvres ont commencé à partir d'une base extrêmement faible : moins de 1 sur 10 acquéraient les éléments fondamentaux en 2000, et en 2007 les enfants pauvres étaient encore loin d'atteindre les niveaux d'apprentissage atteints par les enfants riches en 2000 (figure 4.13).

Dans les deux pays où l'accès et la qualité ne se sont pas améliorés significativement entre 2000 et 2007 – le Malawi et l'Ouganda – l'écart entre les riches et les pauvres en matière d'apprentissage s'est élargi, si tant est que cela soit possible. Au Malawi, l'apprentissage est demeuré extrêmement faible à la fois pour les riches et les pauvres.

L'expérience de l'Ouganda est particulièrement préoccupante : l'apprentissage s'est amélioré légèrement chez les riches, mais la proportion des plus pauvres qui acquièrent les éléments fondamentaux a diminué à partir d'une base déjà très faible. Ces pays sont confrontés à un triple défi d'importance : ils doivent renforcer l'accès, la qualité et l'équité.

En Ouganda, entre 2000 et 2007, le pourcentage des plus pauvres qui ont acquis les éléments fondamentaux a baissé

Ces constatations montrent qu'il est essentiel que les pays fassent de l'amélioration de l'accès et de l'apprentissage des enfants défavorisés une priorité forte. Le soutien doit cibler les écoles desservant les familles pauvres, aborder les contraintes auxquelles elles font face pour envoyer leurs enfants à l'école et s'assurer que les enfants pauvres apprennent une fois qu'ils sont scolarisés.

Les progrès en matière d'apprentissage se répercutent plus lentement dans les zones défavorisées

Les déficits d'apprentissage sont souvent concentrés dans les régions des pays qui ont le moins de ressources, notamment dans les zones rurales et les régions les plus pauvres. Quand

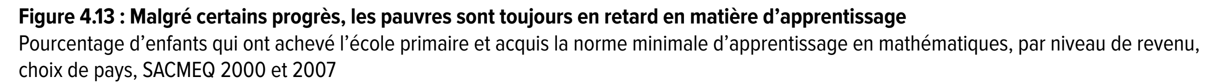
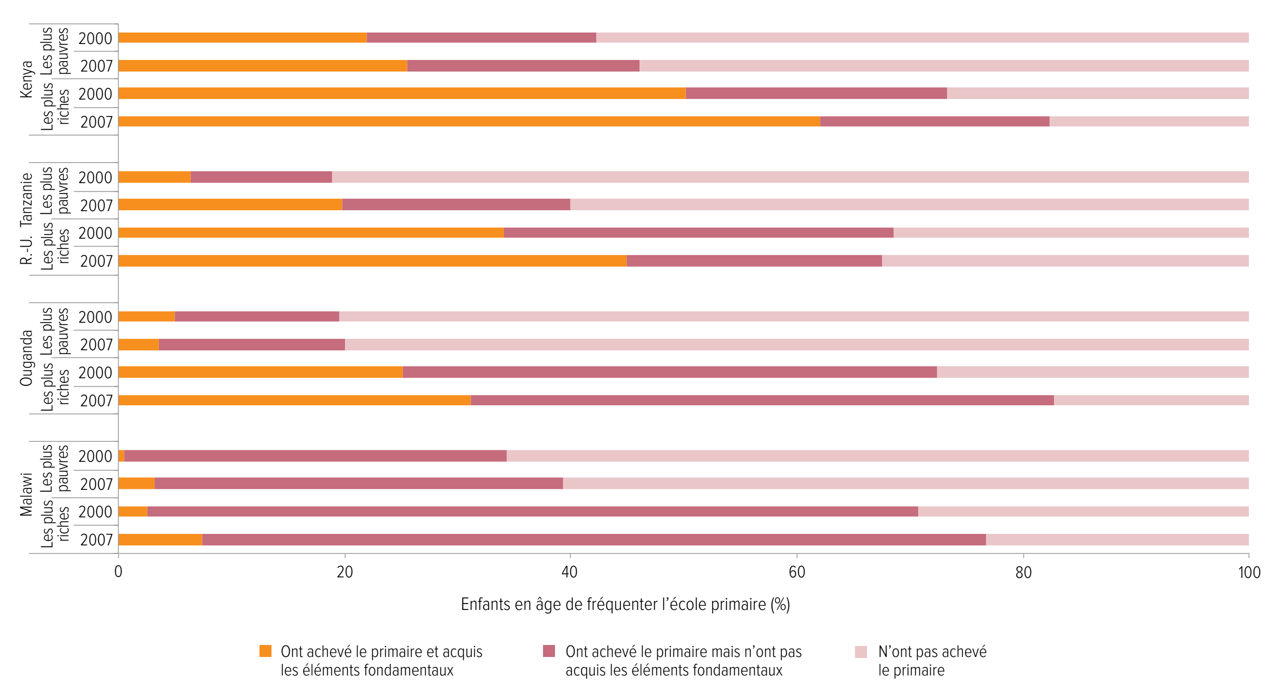


Figure 4.13 : Malgré certains progrès, les pauvres sont toujours en retard en matière d'apprentissage
Pourcentage d'enfants qui ont achevé l'école primaire et acquis la norme minimale d'apprentissage en mathématiques, par niveau de revenu, choix de pays, SACMEQ 2000 et 2007



Notes : la définition des élèves qui ont achevé le primaire désigne les enfants de 14 à 18 ans et elle est calculée par l'interpolation linéaire des données des enquêtes auprès des ménages menées les années proches des enquêtes sur les acquis scolaires. Les plus riches/les plus pauvres désignent le quartile supérieur/inférieur de l'indice de statut socioéconomique du SACMEQ.
Sources : (1) Achèvement du primaire : calculs de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* (2013/4) basés sur les données des enquêtes démographiques et sanitaires. (2) Acquis de l'apprentissage : Altinok (2013c) basé sur les données de SACMEQ 2007, et Hungi *et al.* (2010) basé sur les données de SACMEQ 2000.

peu de tentatives sont faites pour redistribuer les ressources en direction de ces zones, les déficits d'apprentissage sont susceptibles de persister.

Le Mexique a amélioré l'apprentissage parmi les défavorisés par le biais de politiques ciblées

Au Pérou, par exemple, l'apprentissage s'est amélioré en moyenne ces dernières années, mais il doit encore atteindre les zones défavorisées. Entre 2007 et 2011, le pourcentage d'élèves de 2e année atteignant le niveau d'aptitude adéquat est passé de 16 % à 30 % en lecture et de 7 % à 13 % en mathématiques d'après les données de l'évaluation nationale. Cependant, bien que le pourcentage des élèves des zones urbaines qui ont atteint le minimum de référence en mathématiques est passé de 9 % à 16 %, il a stagné dans les zones rurales à 4 % à peine. Un écart similaire sépare les élèves des zones les plus riches de ceux des zones les plus pauvres (Guadalupe *et al.*, 2013).

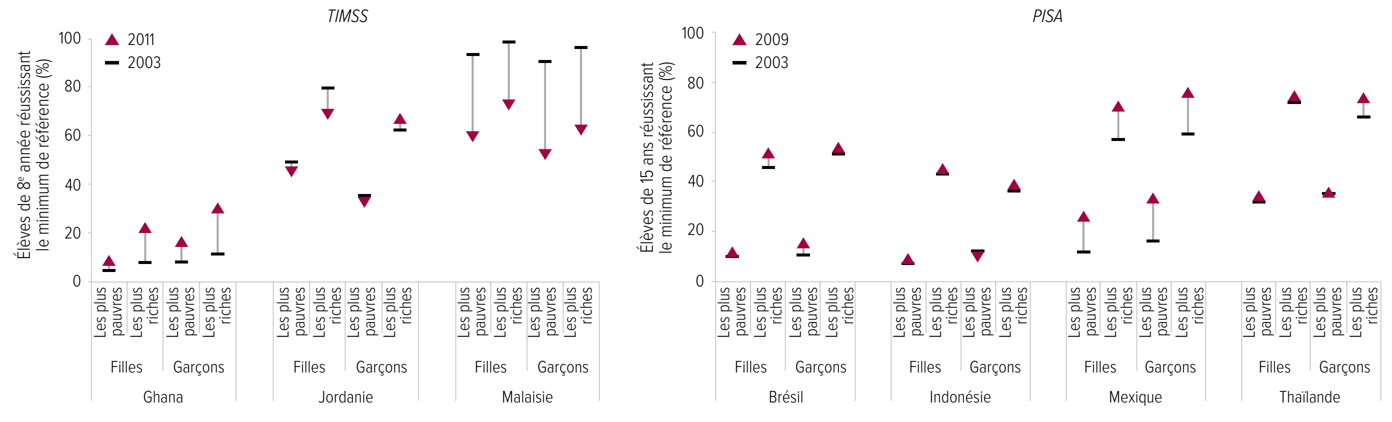
Au Kenya, le tableau de l'amélioration de l'apprentissage est plus prometteur dans certaines des régions les plus défavorisées du pays, qui partaient, il est vrai, d'un niveau très faible. D'après l'évaluation nationale, la moyenne des acquis à la fin de la 8e année est demeurée à peu près stable entre le développement de la scolarisation primaire en 2003 et l'obtention du diplôme de la première cohorte ayant bénéficié de l'enseignement primaire gratuit en 2010. Cependant, le tableau varie au sein même du pays. Les zones arides et semi-arides comme Garissa, Mandera, Turkana et Wajir sont parties d'un niveau très faible à la fois en matière d'accès et d'acquis, mais elles ont montré des progrès. En revanche, les inscriptions à Nairobi ont augmenté, mais les résultats à l'examen de 8e année ne se sont pas améliorés, en partie parce que la qualité de l'éducation était faible pour beaucoup d'enfants vivant dans des taudis, qu'ils étudient dans des écoles privées ou publiques (Oketch et Mutisya, 2013).

Dans l'enseignement secondaire, l'accès et les acquis peuvent augmenter simultanément

Bien que les pays à revenu moyen aient presque réalisé l'enseignement primaire universel depuis quelque temps, les inscriptions continuent de s'accroître dans le secondaire. Certains de ces pays ont non seulement développé la scolarité du secondaire, mais aussi utilisé des politiques ciblées pour améliorer l'accès et la qualité des groupes défavorisés, montrant ce que l'on peut réaliser lorsque les gouvernements agissent directement.

Le Mexique illustre ce schéma. La proportion des élèves qui ont des résultats égaux ou supérieurs au minimum de référence est passée d'un tiers en 2003 à la moitié en 2009. Tant les pauvres que les riches ont enregistré des augmentations de 15 points de pourcentage (figure 4.14). Au cours de la même période, les inscriptions des plus de 15 ans ont augmenté de presque huit points de pourcentage. Les programmes ciblés pour améliorer l'apprentissage chez les enfants qui étaient laissés pour compte ont contribué à ces progrès très larges. Le Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conseil

Figure 4.14 : Au Mexique, les progrès en matière d'accès et d'apprentissage ont bénéficié aux plus pauvres
Pourcentage des élèves ayant acquis la norme minimale d'apprentissage en mathématiques, par sexe et niveau de revenu, choix de pays, TIMMS 2003 et 2011 et PISA 2003 et 2009



Note : les plus riches/plus pauvres désignent le quartile supérieur/inférieur de l'indice de statut socioéconomique TIMMS et l'indice de statut économique, social et culturel PISA.
Sources : Altinok (2013c) pour le TIMMS 2011 ; analyse du *Rapport mondial de suivi de l'EPT* (2011) pour TIMSS 2003 ; Altinok (2012) pour PISA 2003 et 2009.

national pour le développement de l'éducation, CONAFE) fournit des fonds supplémentaires, des matériels didactiques – notamment des manuels scolaires en langues autochtones – et un soutien aux enseignants dans les écoles des zones ayant de mauvais résultats et un désavantage systématiques. L'évaluation indique que ces efforts ont diminué l'écart entre les scores des mathématiques du primaire (Vegas et Petrow, 2008). Malgré ces progrès impressionnants, le pays doit continuer à cibler les politiques vers les groupes et les zones défavorisés pour s'assurer non seulement que les progrès sont répartis de manière homogène, mais aussi que les inégalités diminuent.

Bien que d'autres pays aient aussi accompli des progrès majeurs pour développer l'accès et améliorer les acquis de l'apprentissage, ils n'ont pas toujours aussi bien réussi pour corriger les inégalités. Au Ghana, le taux net de scolarisation secondaire a augmenté de 35 % en 2003 à 46 % en 2009. Pendant la même période, le Ghana a enregistré 10 points de pourcentage dans la proportion de ceux qui dépasse le seuil minimal en calcul en 8[e] année, à partir il est vrai d'un niveau très bas de 9 % en 2003. Toutefois, ces progrès n'ont pas été homogènes ; si les élèves les plus riches en ont bénéficié, il y a moins de changement pour les plus pauvres. Les écarts entre les sexes ont en outre plus que doublé, les garçons continuant à avoir plus de chances d'atteindre le minimum de référence, qu'ils soient riches ou pauvres.

Les inégalités sont également demeurées importantes dans les pays qui ont une expérience plus longue en matière de développement de l'accès, comme la Thaïlande où les progrès limités d'amélioration de la norme minimale d'apprentissage a bénéficié aux riches, tandis que seulement environ un tiers des pauvres a réussi à l'atteindre en 2003 et en 2009.

Il ressort nettement de ces données qu'il est urgent que le Ghana, la Thaïlande et les pays dans une situation similaire identifient des politiques qui assurent non seulement des progrès en matière d'accès et d'apprentissage, mais qui garantissent aussi que ces progrès atteignent les groupes défavorisés.

La Jordanie et la Malaisie connaissent une tendance préoccupante de détérioration des acquis de l'apprentissage et d'élargissement des inégalités, tandis que le nombre d'adolescents non scolarisés a aussi augmenté. Parmi les pays participants, la Malaisie a connu la plus grande baisse des scores aux tests du TIMSS au cours de la décennie. En 2003, la très grande majorité des adolescents avaient réussi le minimum de référence en Malaisie, riches ou pauvres. Cependant, les normes semblent avoir baissé, en particulier pour les garçons les plus pauvres, dont seulement environ la moitié a atteint le minimum de référence en 2011 par rapport à 90 % en 2003. Les garçons les plus pauvres sont passés de performances similaires à celles des États-Unis à celles du Botswana.

La tendance à la baisse de la Jordanie a été plus modeste, mais elle reste une source d'inquiétude. En moyenne, les filles avaient de meilleures chances d'atteindre le minimum de référence que les garçons et les filles des ménages riches obtenaient de très bons résultats. Toutefois, l'écart entre garçons et les filles riches a diminué au cours de la décennie parce que les performances des filles ont baissé. Pendant ce temps, la chance des élèves des ménages pauvres d'atteindre le minimum de référence a diminué légèrement : environ un tiers des garçons pauvres et un tiers des filles pauvres. La Jordanie et la Malaisie doivent mettre en œuvre des mesures qui inversent la spirale de la dégradation de l'accès et de la qualité, tout en s'assurant que les écarts entre les riches et les pauvres et entre les garçons et les filles diminuent.

En Malaisie, les normes d'apprentissage ont baissé au cours de la décennie

Même lorsque les acquis de l'apprentissage s'améliorent et que l'accès se développe, l'autosatisfaction n'est pas de mise. En Indonésie, le pourcentage des élèves de 15 ans atteignant les acquis minimaux en mathématiques sont passés de 20 % en 2003 à 34 % en 2006, ce qui était particulièrement impressionnant étant donné l'augmentation du nombre d'enfants défavorisés dans le système scolaire. Cette amélioration semble avoir été menée à bien grâce à une combinaison de l'amélioration de la gestion scolaire et de l'offre améliorée d'enseignants qualifiés (Barrera-Osorio *et al.*, 2011). Entre 2006 et 2009, l'Indonésie a toutefois retrouvé sa place de 2003 pour les riches comme pour les pauvres (voir la figure 4.14)[5].

5. La tendance à la baisse de la performance en Indonésie à la fin des années 2000 est également reflétée dans les résultats du TIMMS. Le pourcentage d'élèves de 8[e] année qui ont atteint le faible minimum de référence en mathématiques est passé de 48 % en 2007 à 43 % en 2011.

Un enseignement de mauvaise qualité laisse l'analphabétisme en héritage

La qualité de l'éducation pendant l'enfance a une incidence prononcée sur l'alphabétisme des jeunes et des adultes. Les jeunes qui n'ont jamais été à l'école ou qui n'ont passé que quelques années à l'école rejoignent presque inévitablement les rangs des adultes analphabètes. Toutefois, même achever l'école primaire ne garantit pas de savoir lire et écrire.

Environ 175 millions de jeunes dans les pays à revenu faible et moyen inférieur ne savent pas lire tout ou partie d'une phrase

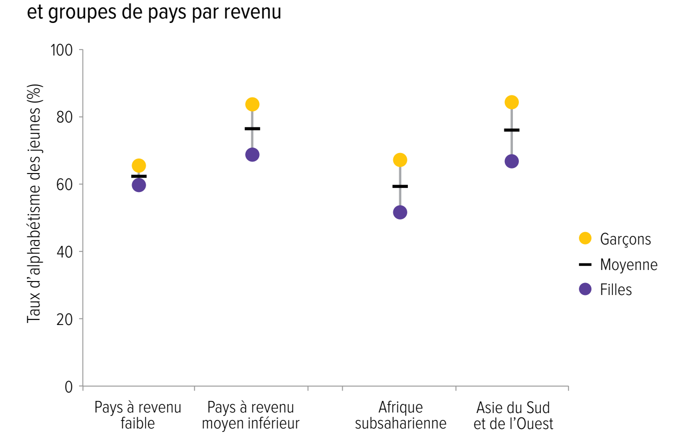
Les données sur les taux d'analphabétisme sont en général obtenues en demandant aux gens s'ils savent lire ou écrire, plutôt qu'en testant réellement leurs compétences en lecture. Des enquêtes démographiques et sanitaires révèlent que l'analphabétisme des jeunes est plus répandu qu'on ne le suggère souvent : environ 175 millions de jeunes vivant dans des pays à revenu faible et moyen inférieur ne savent pas lire tout ou partie d'une phrase[6]. Cela représente plus d'un quart de la population des jeunes des pays concernés. L'analphabétisme des jeunes est surtout répandu en Afrique subsaharienne où 40 % des jeunes ne savent pas lire une phrase (figure 4.15).

Malgré les récentes avancées en matière d'éducation des filles, une génération de jeunes femmes a été laissée pour compte, soit 61 % des jeunes analphabètes. L'écart entre les sexes est particulièrement important en Asie du Sud et de l'Ouest où deux analphabètes sur trois sont des jeunes femmes.

Les comparaisons entre les pays dressent un tableau encore plus dramatique des problèmes très répandu d'analphabétisme. Dans 9 des 41 pays à revenu faible et moyen inférieur disposant de données pour les hommes et les femmes, plus de la moitié des 15 à 24 ans sont analphabètes. À l'exception du Tchad, tous ces pays sont situés en Afrique de l'Ouest. Certains pays n'ont testé que les compétences alphabétiques des jeunes femmes.

6. Les dernières enquêtes démographiques et sanitaires demandent aux répondants qui n'ont jamais étudié à l'école secondaire de lire une courte phrase inscrite sur une carte. L'interviewer enregistre si le répondant peut lire tout ou une partie de la phase. Si les répondants ont atteint l'école secondaire, on suppose qu'ils savent lire et écrire et on ne leur pose pas la question.

Figure 4.15 : Moins de trois quarts des jeunes des pays à revenu faible et moyen inférieur sont alphabètes
Taux d'alphabétisme des jeunes, par sexe, choix de régions et groupes de pays par revenu



Source : analyse de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* (2013/4) basés sur les données des enquêtes démographiques et sanitaires.

Ne pas passer plus de quatre ans à l'école peut mener à l'analphabétisme

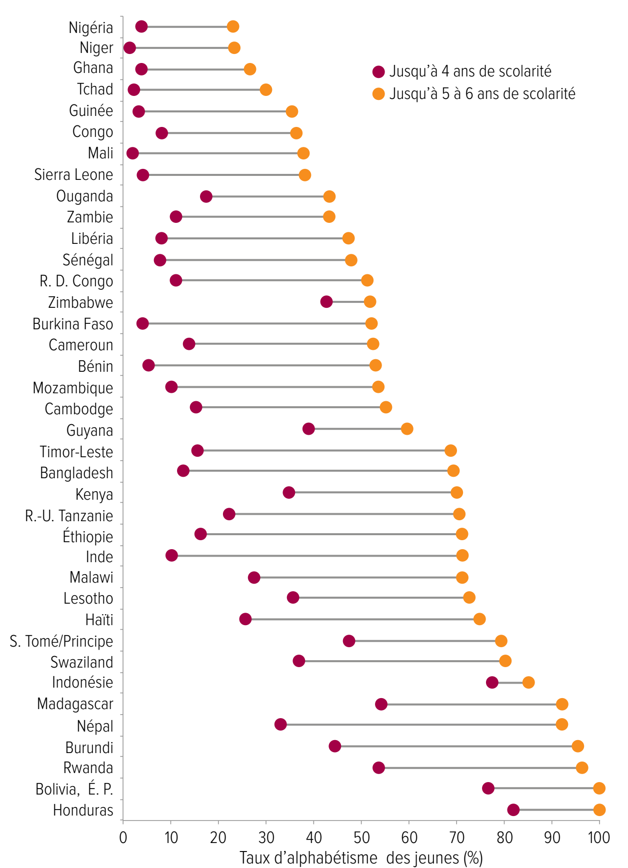
On pense généralement que les enfants doivent passer au moins quatre ans à l'école pour être alphabètes et le rester à l'âge adulte. Cette hypothèse est confirmée par la nouvelle analyse menée auprès des jeunes qui ont passé quatre ans ou moins à l'école : environ 77 % ne savent pas lire tout ou partie d'une phrase.

Dans la plupart des régions et des pays, passer trop peu de temps à l'école est un facteur déterminant pour ne pas acquérir les compétences de base en matière de lecture et d'écriture. Dans 9 des 41 pays analysés, plus de la moitié des jeunes ont passé moins de quatre ans à l'école et presque tous sont analphabètes. Au Niger, par exemple, presque 75 % des jeunes ont passé moins de quatre ans à l'école. Parmi ceux qui ont abandonné pendant cette période, 2 % seulement ont acquis les compétences de base en matière de lecture et d'écriture. Même dans les 32 autres pays où l'on compte moins d'abandons avant la 4[e] année, ceux qui abandonnent ont moins de chances d'avoir acquis les éléments fondamentaux. En Ouganda en 2011, par exemple, parmi les jeunes qui ont réussi à dépasser la 4[e] année, 17 % seulement savaient lire (figure 4.16).

Mais il y a quelques exceptions. Presque la moitié des jeunes n'avaient pas passé plus de quatre ans

Figure 4.16 : De nombreux jeunes émergent de plusieurs années d'enseignement primaire sans avoir acquis les compétences fondamentales de la lecture

Taux d'alphabétisme des jeunes, par années de scolarité, choix de pays



Source : calculs de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* (2013/4) basés sur les données des enquêtes démographiques et sanitaires.

à l'école au Rwanda en 2010, mais plus de 50 % d'entre eux savaient lire une phrase. Cela suggère que la qualité de l'éducation au Rwanda pendant les premières années de la scolarité aide à faire en sorte que même ceux qui passent une durée limitée à l'école apprennent.

Même le cycle complet de l'enseignement primaire ne garantit pas l'alphabétisme

Bien qu'il soit nécessaire d'achever le cycle primaire pour savoir lire et écrire dans de nombreux pays, ce n'est pas une garantie. Parmi les élèves de 41 des pays analysés qui ont terminé leurs études après cinq ou six ans d'enseignement primaire, ce qui équivaut dans certains pays à achever le cycle primaire, environ 20 millions ne savent pas lire tout ou partie d'une phrase – soit un sur trois de ceux qui atteignent ces niveaux.

Dans 12 des 41 pays, la moitié des 15 à 24 ans ont quitté l'école sans savoir lire et écrire. Il y a des différences importantes entre les pays en matière d'acquisition des compétences alphabétiques. À une extrémité du spectre, le Ghana, le Niger et le Nigéria ont enregistré les chiffres les plus alarmants : environ 75 % des jeunes qui ont quitté l'école après la 5e ou la 6e année ne savent ni lire ni écrire. À l'autre extrémité, presque tous ceux qui ont quitté l'école après la 5e ou la 6e année dans l'État plurinational de Bolivie, au Burundi et au Rwanda savent lire et écrire, ce qui suggère qu'il est possible de transmettre les compétences alphabétiques à l'immense majorité des élèves par le biais du cycle complet de l'enseignement primaire (figure 4.16).

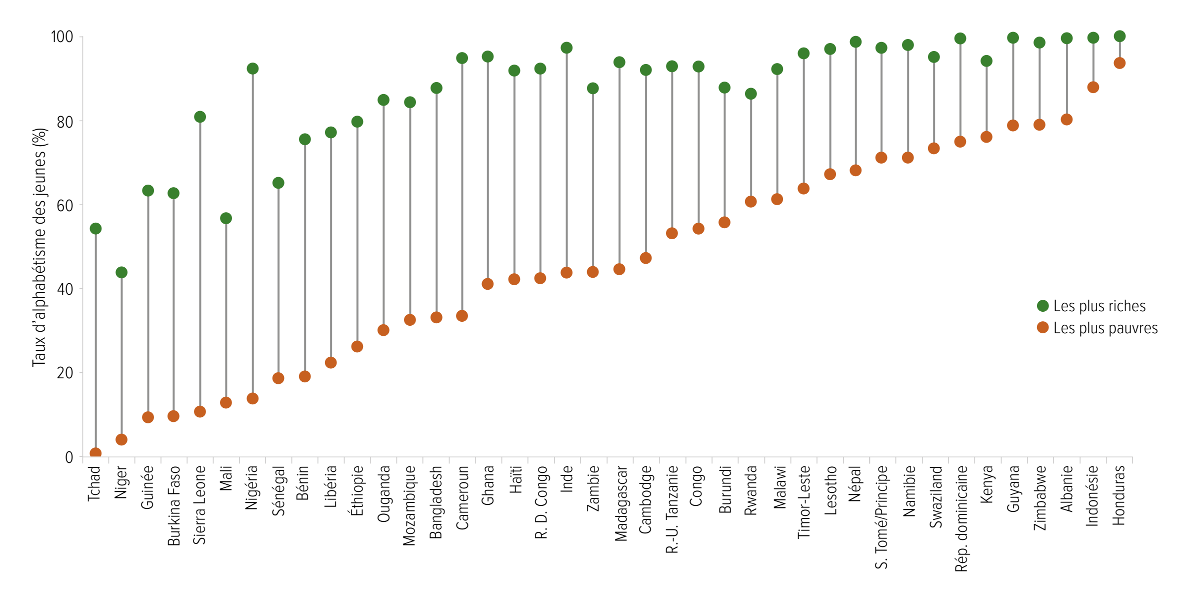
Un sur trois de ceux qui achèvent l'enseignement primaire ne savent toujours pas lire tout ou partie d'une phrase

Les pauvres sont plus susceptibles de souffrir d'analphabétisme…

Les enfants qui ont les meilleures perspectives d'être alphabètes sont généralement issus des ménages les plus riches ; les jeunes issus de ménages plus pauvres ont bien moins de chances de savoir lire dans les situations de la vie quotidienne. Pour les 41 pays inclus dans l'analyse, plus de 80 % des jeunes issus des ménages riches savent lire une phrase dans 32 pays, mais les pauvres n'en sont capables que dans quatre pays. À l'autre bout de l'échelle, moins de la moitié des jeunes pauvres savent lire dans 22 pays, tandis que les riches tombent au-dessous de ce seuil au Niger (figure 4.17).

Dans plusieurs pays, notamment le Cameroun, le Ghana, le Nigéria et la Sierra Leone, la différence des taux d'alphabétisme entre les riches et les pauvres est de plus 50 points de pourcentage. Au Nigéria, 14 % seulement des jeunes pauvres savent lire et écrire contre 92 % des riches. Les données du Honduras et d'Indonésie démontrent que des écarts aussi larges fondés sur la richesse ne sont pas inévitables, mais les enfants des ménages les plus pauvres restent les plus susceptibles d'être analphabètes, même dans ces pays plus riches qui obtiennent des niveaux plus élevés d'alphabétisation en général.

Figure 4.17 : Dans 22 pays, moins de la moitié des jeunes pauvres sont alphabètes
Taux d'alphabétisme des jeunes, par niveau de revenu, choix de pays



Note : les plus riches/les plus pauvres désignent les jeunes du quintile supérieur/inférieur de l'indice de richesse des enquêtes démographiques et sanitaires.
Source : calculs de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* (2013/4) basés sur les données des enquêtes démographiques et sanitaires.

Au Burkina Faso, 72 % des hommes riches et jeunes ont les compétences fondamentales en lecture contre 6 % des femmes pauvres et jeunes

... et les femmes pauvres sont les plus exposées à ce risque

Parmi les pauvres, ce sont presque toujours les femmes qui ont le plus de risques d'être laissées pour compte, tandis que les jeunes hommes et femmes des ménages riches sont susceptibles d'acquérir les compétences de base en lecture et écriture (figure 4.18). En République démocratique du Congo, 23 % seulement des jeunes femmes pauvres de 15 à 24 ans savent lire dans la vie quotidienne contre 64 % des jeunes hommes pauvres.

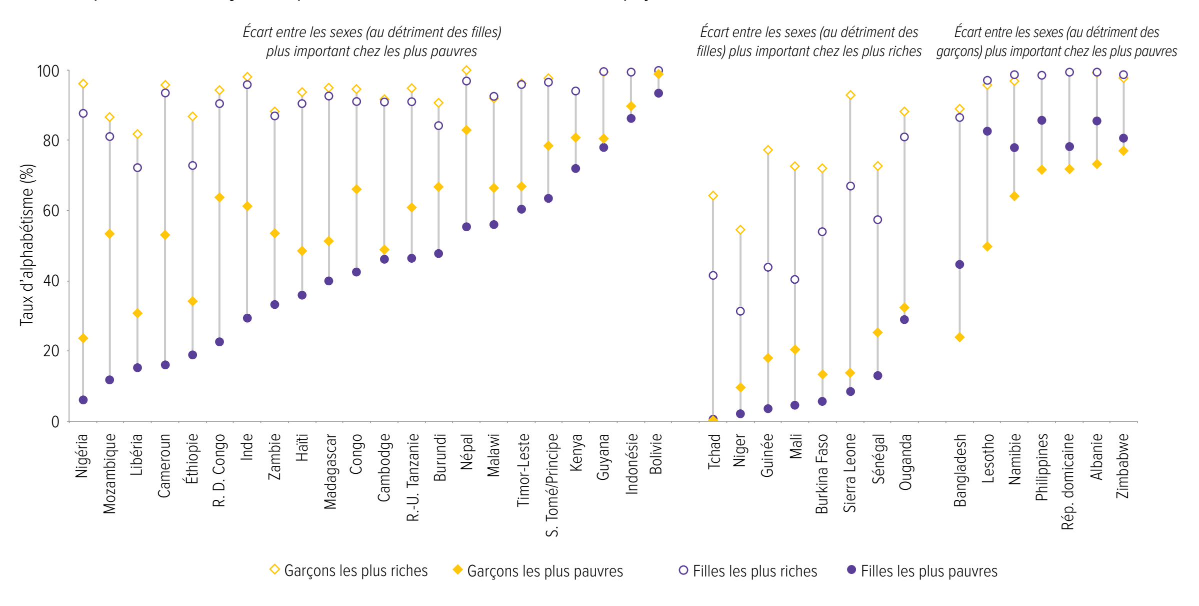
Dans certains pays d'Afrique de l'Ouest, notamment le Burkina Faso, le Mali et le Niger, les femmes de 15 à 24 ans acquièrent des niveaux très bas de compétences alphabétiques, en moyenne, et les filles des ménages riches et pauvres savent généralement moins lire et écrire. Au Burkina Faso, 72 % des jeunes hommes riches ont les compétences fondamentales en lecture et en écriture contre 6 % des femmes pauvres.

L'écart entre les sexes des plus pauvres peut aller dans la direction inverse, bien que cela arrive dans les pays qui obtiennent des niveaux élevés d'alphabétisation en général et qui ont des écarts entre les sexes moins importants. Aux Philippines, presque tous les jeunes hommes et femmes des ménages riches ont les compétences fondamentales en lecture et écriture, contre 86 % des jeunes femmes pauvres et 72 % des jeunes hommes pauvres.

L'alphabétisation est la plus faible chez les jeunes femmes des zones rurales et les minorités ethniques

Le niveau d'apprentissage des enfants varie largement en fonction du lieu où ils vivent et cela se reflète dans les niveaux très faibles d'alphabétisation de base des 15 à 24 ans. En Éthiopie, 30 % des jeunes femmes des zones rurales savaient lire et écrire en 2011 contre 90 % des jeunes hommes urbains. De même, au Sénégal, le pourcentage des jeunes femmes rurales sachant lire dans la vie quotidienne n'était que de 20 % en 2010, contre 65 % des jeunes hommes urbains. Dans ces deux pays, le faible niveau d'alphabétisation des jeunes femmes rurales reflète en partie l'héritage des systèmes éducatifs. Cependant, ces niveaux extrêmement faibles soulignent l'importance de s'assurer que les programmes d'éducation de la seconde chance atteignent les jeunes femmes des régions sous-desservies du pays (UNESCO, 2012).

Figure 4.18 : Les jeunes femmes les plus pauvres sont les plus susceptibles d'être analphabètes
Taux d'alphabétisme des jeunes, par sexe et niveau de revenu, choix de pays



Note : les plus riches/les plus pauvres désignent les jeunes du quintile supérieur/inférieur de l'indice de niveau de richesse des ménages des enquêtes démographiques et sanitaires.
Source : calculs de l'équipe du *Rapport mondial de suivi de l'EPT* (2013) basés sur les données des enquêtes démographiques et sanitaires.

Les désavantages en matière d'acquisition des compétences de base sont encore aggravés par la combinaison de la pauvreté, du lieu de résidence et de l'appartenance ethnique. Au Nigéria, 2 % seulement des jeunes femmes pauvres du nord-ouest savent lire, contre 97 % des jeunes femmes riches du sud-est. En Indonésie, les jeunes femmes riches de la province de Bali ont un niveau de compétences alphabétiques presque universel, tandis qu'à peine 60 % des femmes pauvres de la province de Papua sont alphabètes. Au Bénin, les jeunes femmes pauvres de Fula sont parmi les plus défavorisées en termes d'acquisition des compétences alphabétiques. Les jeunes femmes pauvres vivant dans la province de Tambacounda du Sénégal ont le moins de chances d'apprendre les éléments fondamentaux (figure 4.19).

Ces résultats reflètent les effets combinés de la pauvreté, l'isolation, la discrimination et les pratiques culturelles. Cependant, ils témoignent aussi de l'échec des politiques éducatives à offrir des possibilités d'apprentissage aux populations les plus défavorisées et signalent l'urgence de donner une seconde chance à ces gens.

L'alphabétisation des jeunes s'améliore, mais pas toujours assez rapidement pour les groupes les plus défavorisés

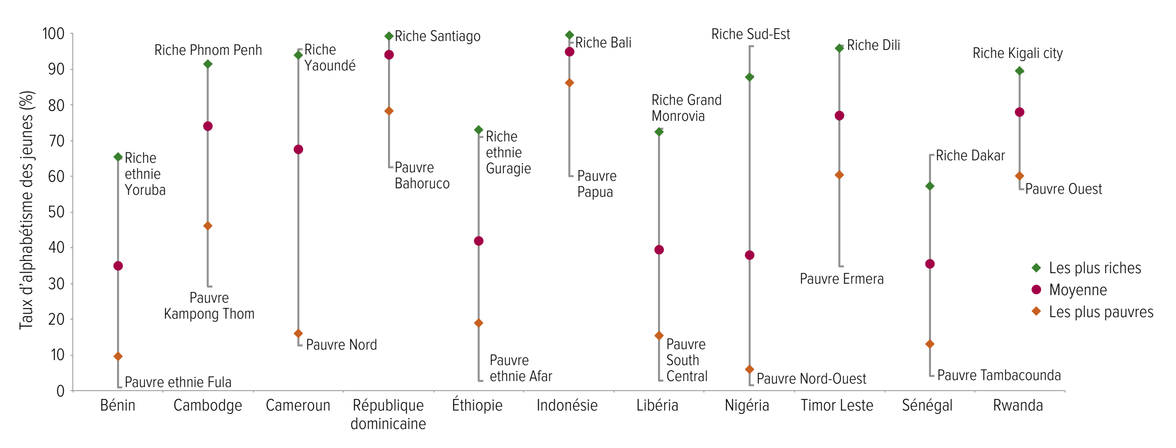
Il est clair qu'une nouvelle génération arrive à l'âge adulte sans les compétences de base en lecture et en calcul, soit parce qu'elle a abandonné l'école ou parce qu'elle a reçu une éducation de mauvaise qualité. Même ainsi, les signes d'amélioration offrent de l'espoir. Grâce au développement de la scolarité primaire au cours de la dernière décennie, le taux d'alphabétisme des jeunes s'est amélioré, suggérant non seulement que plus d'enfants vont à l'école, mais aussi que plus d'entre eux sont alphabètes une fois scolarisés. En Éthiopie, le pourcentage des jeunes gens qui savaient lire et écrire est passé de 34 % en 2000 à 52 % en 2011. Le Népal a enregistré une augmentation impressionnante de son taux d'alphabétisme des jeunes, de 61 % en 2001 à 86 % en 2011. Les taux d'alphabétisme des jeunes ont augmenté plus lentement à partir d'un niveau élevé au Malawi de 72 % en 2000 à 77 % en 2010.

Les tendances des moyennes nationales en matière d'alphabétisme des jeunes ne racontent pas toute l'histoire. Malgré des progrès d'ensemble, le défi

Au nord-ouest du Nigéria, 2 % seulement des femmes pauvres et jeunes savent lire

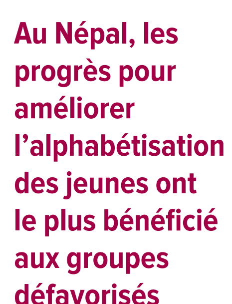
Figure 4.19 : Les chances d'apprendre des jeunes femmes dépendent du niveau de revenu, du lieu de résidence et de l'appartenance ethnique

Taux d'alphabétisme des jeunes femmes par niveau de revenu, lieu de résidence et appartenance ethnique, choix de pays



Note : les plus riches/les plus pauvres désignent les jeunes du quintile supérieur/inférieur de l'indice de richesse des ménages des enquêtes démographiques et sanitaires.
Source : calculs de l'équipe du *Rapport mondial de suivi de l'EPT* (2013/4) basés sur les données des enquêtes démographiques et sanitaires.

de l'inégalité demeure de taille. La réussite de l'amélioration de l'alphabétisation chez les jeunes marginalisés varie beaucoup entre les pays.



Au Népal, les progrès pour améliorer l'alphabétisation des jeunes ont le plus bénéficié aux groupes défavorisés

Au Népal, les progrès pour améliorer l'alphabétisation des jeunes ont bénéficié aux jeunes hommes et femmes ; les progrès les plus importants ont été enregistrés dans les groupes défavorisés qui ont commencé à partir de niveaux d'alphabétisation très bas. Les jeunes femmes pauvres et celles vivant dans les zones rurales ont connu de loin la hausse la plus importante des taux d'alphabétisme ; l'alphabétisation a augmenté chez les jeunes femmes pauvres de 20 % en 2001 à 55 % en 2011. En conséquence, l'écart entre les jeunes femmes les plus pauvres et les plus riches a beaucoup diminué pendant la décennie. En Éthiopie, les taux d'alphabétisme ont également beaucoup augmenté à la fois pour les jeunes des zones rurales, hommes et femmes confondus, mais ils ont stagné dans les zones urbaines (figure 4.20).

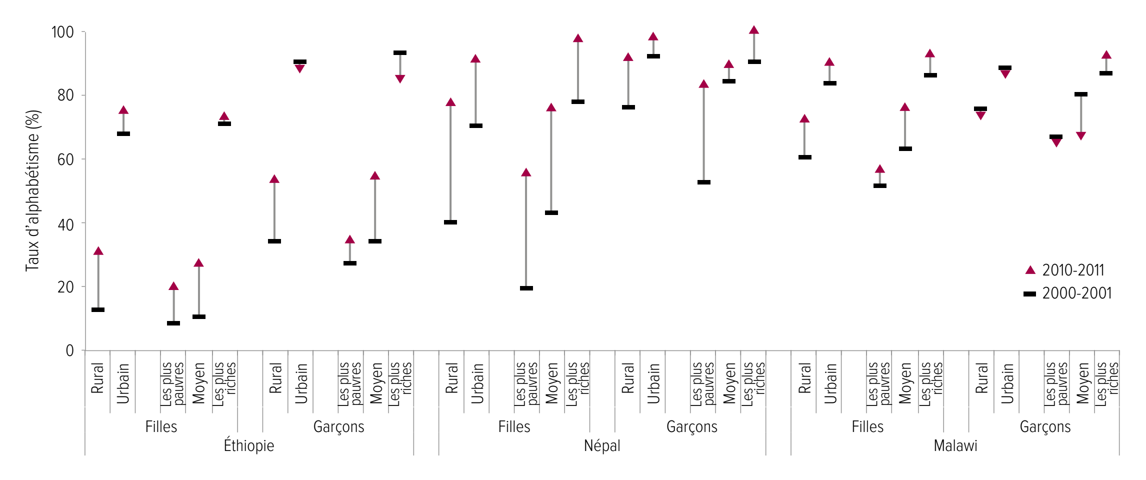
Les progrès au cours de la décennie ont été plus modestes au Malawi. Bien que des progrès aient été accomplis chez les jeunes femmes vivant dans les zones rurales et celles des ménages à revenu intermédiaire, il y a eu très peu de changement pour les jeunes hommes, qu'ils soient ruraux ou urbains, riches ou pauvres. Le développement du système éducatif du Malawi doit encore améliorer l'alphabétisation des jeunes liée à la mauvaise qualité de la scolarité.

Les enfants et les jeunes souffrant de handicap sont souvent les plus négligés

Les enfants ayant un handicap sont confrontés à des défis majeurs pour aller à l'école, mais il est difficile de déterminer leur degré d'exclusion, car les données sont incomplètes (voir le chapitre 1). Les informations sur la façon dont les enfants souffrant d'un handicap apprennent sont encore plus rares, en partie parce que parfois ils ne participent pas aux tests et en partie parce que les données ne sont pas suffisamment ventilées par type de handicaps (Evans et Ebersold, 2012). Même lorsque les données sont ventilées, comme dans les enquêtes démographiques et sanitaires, la taille des échantillons est souvent trop petite pour permettre une analyse significative.

L'Ouganda offre un rare exemple où la taille de l'échantillon est suffisante pour comparer les taux d'alphabétisation des jeunes selon les différents types de handicaps. En 2011, environ 60 % des jeunes n'ayant aucun handicap identifié étaient alphabètes. En revanche, 47 % seulement des jeunes souffrant d'une déficience physique

Figure 4.20 : Le Népal a fait de grandes avancées vers l'alphabétisation des jeunes défavorisés
Taux d'alphabétisme des jeunes, par sexe et niveau de revenu, Éthiopie, Malawi et Népal, 2000/01-2010/11



Source : calculs de l'équipe du *Rapport mondial de suivi de l'EPT* (2013/4) basés sur les données des enquêtes démographiques et sanitaires.

ou auditive étaient moins susceptibles d'être alphabètes. Ceux qui souffraient d'une déficience mentale étaient moins susceptibles d'être alphabètes : 38 % seulement savaient lire ou écrire une simple phrase.

D'autres sources confirment l'échelle de ce désavantage. En République-Unie de Tanzanie, une enquête sur le handicap a révélé que le taux d'alphabétisme des personnes souffrant d'un handicap était de 52 % contre 75 % pour les personnes sans handicap (Bureau national de la statistique de la République-Unie de Tanzanie, 2010).

Viser l'égalité de l'apprentissage, y compris pour les enfants et les jeunes souffrant d'un handicap, nécessite d'identifier les difficultés particulières que les enfants et les jeunes ayant différents types de handicap rencontrent et de mettre en œuvre des politiques y remédier. Par exemple, le programme pourrait devoir être adapté pour s'assurer que tous les enfants ont une chance d'apprendre. Les systèmes éducatifs devraient viser à développer un système qui maximise le potentiel de tous les élèves.

Conclusion

Ce chapitre a mis en évidence le degré de la crise mondiale de l'apprentissage qui afflige les jeunes des ménages pauvres et défavorisés en particulier. La crise de l'apprentissage n'est cependant pas inévitable. Comme le chapitre suivant le montre, si les responsables politiques prennent des mesures maintenant pour soutenir un enseignement de bonne qualité et assurer un environnement d'apprentissage propice, il sera possible de faire en sorte que la prochaine génération d'enfants et de jeunes ait de meilleures perspectives d'aller à l'école et d'y apprendre une fois scolarisé.

Si les responsables politiques agissent maintenant pour soutenir la qualité de l'enseignement, la prochaine génération aura de meilleures perspectives d'apprentissage



Nouvelles stratégies : dans une école primaire de Johannesburg en Afrique du Sud, où les enseignants sont soutenus par des tuteurs qui les aident à mettre en œuvre les nouvelles méthodes d'enseignement, les compétences en mathématiques et en lecture et écriture des élèves se sont améliorées.

Crédit : Eva-Lotta Jansson/UNESCO

Chapitre 5
Faire de la qualité de l'enseignement une priorité nationale





Des politiques nationales solides considérant l'enseignement et l'apprentissage de qualité comme une priorité importante sont essentielles pour s'assurer que tous les enfants scolarisés acquièrent les compétences et les connaissances qu'ils doivent assimiler. Ce chapitre montre dans quelle mesure les plans nationaux d'éducation visent à améliorer l'apprentissage et l'enseignement et à les rendre plus équitables. Il révèle également l'ampleur du déficit en enseignants du primaire et du premier cycle du secondaire jusqu'en 2015 et au-delà, et détermine les montants que les gouvernements devront budgéter pour les salaires des enseignants supplémentaires nécessaires pour combler ce déficit.

Introduction

Nous manquons d'enseignants, et avons beaucoup d'enfants de la maternelle jusqu'en 5e année du primaire. Avec autant d'élèves, l'enseignant ne peut accorder son attention à chaque élève individuellement. Si le gouvernement nous aide et nous donne plus d'enseignants, nous pourrons améliorer les acquis des élèves.

– Mubarak, Punjab, Pakistan

Des politiques nationales solides qui font de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage un objectif hautement prioritaire sont essentielles pour permettre à tous les enfants scolarisés d'acquérir les compétences et les connaissances qu'ils doivent assimiler. Les plans d'éducation devraient décrire des objectifs et fixer des critères dont le gouvernement serait comptable, et indiquer les moyens de réaliser ces objectifs. Améliorer l'apprentissage, notamment chez les enfants les plus défavorisés, doit devenir un objectif stratégique.

Les plans devraient comporter un éventail d'approches visant à améliorer la qualité de l'enseignant et élaborées en consultation avec les enseignants et les syndicats d'enseignants. Ils doivent également assurer que les stratégies sont assorties de ressources suffisantes permettant leur mise en œuvre effective. Le nombre insuffisant d'enseignants, et en particulier le nombre insuffisant d'enseignants formés, est une des caractéristiques d'une éducation de mauvaise qualité. Il est donc indispensable que les planificateurs de l'éducation disposent de bonnes informations sur les besoins futurs en enseignants, et recrutent et forment les enseignants sur cette base.

La première section de ce chapitre examine dans quelle mesure les plans nationaux récents d'éducation de 40 pays en développement aspirent à améliorer l'apprentissage et l'enseignement[1]. Les sections suivantes étudient plus en détail le besoin global d'un nombre plus important d'enseignants, et les perspectives de recrutement et de formation d'un nombre suffisant d'enseignants pour répondre à ce besoin.

1. Les 40 pays dont les plans d'éducation font l'objet de cette analyse sont l'Afghanistan, le Bangladesh, Belize, le Bhoutan, le Cambodge, l'Équateur, l'Égypte, l'Éthiopie, la Gambie, le Ghana, la Guinée-Bissau, le Guyana, l'Inde, l'Indonésie, la Jamaïque, le Kenya, la République démocratique populaire lao, le Liban, le Lesotho, le Libéria, le Malawi, Maurice, le Mozambique, la Namibie, le Népal, le Nigéria, la Palestine, la Papouasie-Nouvelle-Guinée, le Rwanda, la Sierra Leone, l'Afrique du Sud, le Sri Lanka, le Soudan (pré-sécession), le Swaziland, la République-Unie de Tanzanie, le Timor-Leste, l'Ouganda, les Émirats arabes unis, la Zambie et le Zimbabwe. Les références des plans figurent dans Hunt (2013).

La qualité doit devenir un objectif stratégique des plans d'éducation

Il est essentiel que les plans d'éducation visent explicitement à améliorer la qualité de l'éducation et les résultats de l'apprentissage, et fixent des objectifs spécifiques dont les gouvernements seront comptables. Cependant, tous ne le font pas. Sur les 40 plans nationaux d'éducation examinés dans le cadre de ce *Rapport*, 26 citent l'amélioration des résultats de l'apprentissage au titre des objectifs stratégiques, avec plus ou moins de détails sur la façon dont ils envisagent de réaliser cet objectif (Hunt, 2013). Les résultats de l'apprentissage sont une priorité claire dans 15 pays et une priorité pour 11 pays dans une certaine mesure, le plus souvent une conséquence de l'amélioration de la qualité du système éducatif. Pour 13 autres pays, améliorer la qualité du système éducatif est une priorité stratégique, mais sans mettre l'accent explicitement sur l'amélioration des résultats de l'apprentissage. Dans ce contexte, améliorer la qualité fait en général référence au développement de la formation des enseignants, à l'amélioration de l'infrastructure dans les salles de classe, à l'accroissement de la quantité de matériel didactique et à des réformes du programme scolaire.

Les plans d'éducation doivent viser l'amélioration de l'apprentissage des défavorisés

Dans les économies les plus riches des 40 pays où l'accès à l'éducation est déjà plus développé, la priorité porte plus fréquemment sur les acquis de l'apprentissage. Par exemple, le plan de l'Afrique du Sud inclut 13 objectifs de résultats, dont 9 concernent les acquis de l'apprentissage à différents stades du système. Et même ainsi, des pays plus pauvres comme le Bangladesh, l'Éthiopie, le Mozambique et la République-Unie de Tanzanie incluent dans leur plan l'amélioration de la qualité et des acquis de l'apprentissage en tant que priorité explicite aux côtés de l'élargissement de l'accès.

Mettre l'accent sur les obstacles à l'apprentissage chez les plus défavorisés

Une éducation de mauvaise qualité est une entrave à l'apprentissage, notamment chez les enfants des groupes marginalisés, et la crise mondiale de l'apprentissage ne peut donc être résolue sauf à avoir des politiques visant à améliorer l'apprentissage chez les élèves défavorisés. Alors que les plans des 40 pays étudiés se penchent dans une certaine mesure sur les besoins des groupes défavorisés, ils se concentrent essentiellement sur l'amélioration de leur accès à l'éducation, l'apprentissage étant souvent considéré comme une conséquence de l'élargissement de l'accès.

Les 40 plans accordent tous une certaine attention aux enfants ayant des besoins particuliers en éducation, terme qui peut être compris de diverses façons. En Afghanistan et au Rwanda, la définition plus large englobe la réduction des barrières à l'apprentissage pour les enfants les plus vulnérables à l'exclusion. Dans d'autres pays comme la Namibie, elle se limite à l'accès à l'école des enfants handicapés.

Moins de la moitié des documents de politique reconnaissent l'importance de l'enseignement en langue maternelle pour les enfants, notamment au cours des premières années de scolarité. Le Cambodge et la République démocratique populaire lao, encouragent le recrutement d'enseignants ayant des compétences linguistiques spécifiques, et la Namibie inclut la production de matériel didactique en langues minoritaires.

Le Guyana considère l'enseignement interactif par radio comme un moyen d'accompagner l'enseignement des mathéma-tiques dans les premiers niveaux

Huit pays dont le Cambodge, le Lesotho, le Liban, la Namibie et le Sri Lanka indiquent dans leur plan d'éducation que les données des acquis de l'apprentissage peuvent être utilisées pour identifier les moyens d'améliorer l'apprentissage des élèves. Bien que les plans ne mentionnent en général pas ce point de manière explicite, les enseignants peuvent utiliser les évaluations pour repérer et aider les élèves les plus faibles.

Certains plans proposent des moyens innovants d'améliorer l'apprentissage. Le Guyana considère l'enseignement interactif par radio comme un moyen d'accompagner l'enseignement des mathématiques dans les premières années de scolarité ; il propose également des programmes de rattrapage pour les élèves n'ayant pas atteint les niveaux minima. L'Afrique du Sud propose d'impliquer les parents dans les discussions sur l'apprentissage de leurs enfants.

La majorité des plans visent à réformer le programme. Le 3ᵉ Programme de développement de l'éducation primaire 2011-2016 du Bangladesh veut décomposer le programme des premières années de scolarité en compétences et acquis d'apprentissage clairement définis, l'enseignement devant permettre à chaque élève de montrer qu'une compétence particulière est acquise.

Les pays d'Amérique latine dont le Guyana, et la Colombie, le Paraguay et le Pérou, 3 pays sur les 40 dont les plans d'éducation n'ont pas été analysés, vont plus loin que d'autres dans le choix des réformes en faveur de l'amélioration de l'apprentissage des groupes défavorisés, notamment des minorités ethnolinguistiques et des pauvres. Alors que de telles réformes sont essentiellement axées sur l'élargissement de l'accès à l'éducation, elles incluent également l'adaptation du programme et des pratiques pédagogiques aux besoins de groupes particuliers. Au Paraguay, par exemple, ceci implique la création de matériels didactiques en diverses langues (Ministère de l'éducation du Paraguay, 2011). Au Guyana, le champ d'application du programme scolaire devrait être élargi pour inclure des compétences spécifiques à la culture des communautés amérindiennes.

Les objectifs des pays pour améliorer les acquis de l'apprentissage doivent veiller à rehausse les niveaux des enfants des groupes les plus défavorisés dont l'apprentissage est le plus médiocre. Cependant, un grand nombre de pays n'ont pas encore d'objectifs ou d'indicateurs qui y sont liés, ou de système d'évaluation standardisé au niveau national (voir le chapitre 1).

Les politiques nationales devraient se pencher sur la qualité et la gestion des enseignants

Pour améliorer l'apprentissage, notamment celui des groupes défavorisés, les gouvernements doivent élaborer des plans nationaux d'éducation visant à améliorer la qualité et la gestion des enseignants. Les stratégies conçues pour réaliser cet objectif sont examinées en détail dans le chapitre 6 ; elles englobent les moyens d'attirer et de retenir les meilleurs enseignants, d'améliorer la formation des enseignants, de déployer les enseignants de manière plus équitable, et d'offrir des mesures incitatives sous forme d'augmentation des salaires et d'évolution de carrière plus attrayante.

Les plans nationaux d'éducation de certains pays examinés dans le cadre de ce *Rapport* comportent un large éventail de stratégies d'amélioration de la qualité de l'enseignant. L'ensemble des plans examinés s'intéresse dans une certaine mesure à la formation de l'enseignant, mais seuls 17 incluent des stratégies pour améliorer les programmes de formation des enseignants, et 16 envisagent une formation plus poussée des formateurs d'enseignants.

Les plans de certains pays visent à améliorer la qualité de l'enseignement en rehaussant la barre pour les qualifications des enseignants ; par exemple, au Bangladesh, un diplôme en éducation doit remplacer le certificat d'éducation en 2014. D'autres plans mettent l'accent sur des approches moins traditionnelles, comme par exemple la formation continue des enseignants à l'échelle d'un groupement d'écoles au Kenya, en Namibie, au Soudan et au Timor Leste. Le Rwanda veut utiliser des tuteurs dans chaque école pour aider au perfectionnement des enseignants. Belize

envisage d'améliorer l'insertion et la formation des enseignants fraîchement diplômés.

La formation des enseignants de l'éducation non formelle est inscrite dans 11 des 40 plans. L'Ouganda insiste pour travailler avec des ONG afin d'élargir l'éducation primaire aux zones rurales et urbaines défavorisées, notamment en formant des enseignants dans ces écoles et en préparant un plan chiffré pour faire financer leurs salaires par le gouvernement.

Il est moins fréquent que les plans reconnaissent explicitement qu'améliorer la qualité de l'enseignement est un moyen d'améliorer les résultats de l'apprentissage. Au Kenya, la formation continue vise à améliorer l'apprentissage des enfants qui quittent l'école primaire dans les quartiers enregistrant des résultats médiocres. Le plan de l'Afrique du Sud donne plus de détails que la plupart des plans, insistant sur le recrutement des nouveaux enseignants qui est essentiel pour atteindre les niveaux d'apprentissage requis. Le Sri Lanka fait le lien entre le recrutement basé sur la demande et les acquis de l'apprentissage et la qualité : « Le recrutement ne se fera que s'il est nécessaire d'engager un enseignant. C'est la seule façon d'atténuer les aspects négatifs à l'origine de la médiocrité de l'apprentissage dans les écoles et elle a peut-être également contribué à la culture des cours particuliers qui prend de l'ampleur » (Sri Lanka, Ministère de l'éducation, 2006, page 56). Le plan de l'Inde fait le lien entre la décentralisation du recrutement de l'enseignant et la qualité de l'éducation qui est à son tour liée aux résultats de l'apprentissage.

Les gouvernements doivent offrir des mesures incitatives appropriées pour retenir les meilleurs enseignants. Sur les 40 plans analysés, 10 incluent des réformes pour améliorer les salaires des enseignants, et 18 mettent l'accent sur une meilleure évolution de carrière. Par exemple, la stratégie du secteur de l'éducation de la République-Unie de Tanzanie fait de l'augmentation des salaires une priorité importante, reconnaissant que si les enseignants ne bénéficient pas d'une augmentation substantielle de leur salaire réel, cela pourrait empêcher la création d'un environnement propice à l'enseignement et à l'apprentissage.

Certains plans incluent des stratégies proposant que les enseignants soient comptables de l'amélioration des résultats. Sur les 40 plans, 14 mettent l'accent sur la responsabilité de l'enseignant dans l'apprentissage des enfants, et 20 incluent un système de gestion des performances de l'enseignant ou un cadre de compétences pour suivre et guider le travail des enseignants. Le Cambodge, la Jamaïque, le Sri Lanka et le Timor-Leste proposent que les salaires soient basés sur les performances des enseignants. À la Jamaïque, par exemple, un salaire basé sur les performances doit favoriser une culture dans laquelle les enseignants appliquent le programme, améliorant ainsi les résultats de l'apprentissage. En revanche, seule l'Afrique du Sud et le Timor Leste proposent des sanctions pour les enseignants qui ont de mauvais résultats.

Mettre au point des réformes des enseignants qui profiteront aux élèves les plus défavorisés

Alors que l'ensemble des 40 plans nationaux d'éducation examinés aux fins de ce *Rapport* se penchent à des degrés divers sur la qualité de l'enseignant, seuls certains ciblent les réformes des enseignants en vue d'améliorer l'apprentissage des élèves défavorisés, notamment en affectant les enseignants dans les régions défavorisées. Le Cambodge, le Ghana, le Libéria et la Papouasie-Nouvelle-Guinée offrent des bourses aux stagiaires des régions défavorisées, qui possèdent souvent des compétences linguistiques spécifiques.

Parmi les 28 plans qui prévoient d'affecter les enseignants dans les régions défavorisées, celui du Cambodge est connu pour inclure des stratégies de déploiement des enseignants – particulièrement ceux issus des régions et des groupes ethniques ciblés – dans les régions qui en ont le plus besoin. L'objectif est d'avoir 1 500 nouveaux stagiaires (sur les 5 000 recrutés chaque année) originaires de régions défavorisées et qui, une fois leur formation terminée, seront affectés dans leur région d'origine pour y travailler, Dans l'ensemble, chaque année, près de 95 % des nouveaux diplômés des écoles de formation d'enseignants devront être affectés dans des écoles en sous-effectifs et dans des régions reculées et défavorisées. Il est même plutôt exceptionnel que le Cambodge soit allé plus loin et ne se limite pas à proposer cela comme une priorité mais l'applique (voir le chapitre 6).

Un autre moyen de s'assurer que les enseignants sont déployés dans les régions défavorisées consiste à leur proposer des mesures incitatives. Sur les 28 documents de politique qui se penchent sur le déploiement des enseignants ou le redéploiement des enseignants, 22 prévoient des mesures incitatives, notamment sur le plan du logement, ainsi que des incitations financières. Dans 17 des 28 documents, les mesures incitatives sur le plan du logement sont considérées comme un moyen d'encourager le déploiement des enseignants vers les régions difficiles, et 9 incluent une compensation monétaire. Le Nigéria propose une promotion aux enseignants déployés vers les régions défavorisées.

La moitié des 28 programmes qui mentionnent le déploiement des enseignants sont axés sur les zones rurales, et 8 encouragent activement les femmes enseignantes. L'Afghanistan veut augmenter le nombre d'enseignantes de 50 % à l'horizon 2014, dans le cadre d'un plan d'éducation provisoire qui inclut des mesures incitatives sur le plan financier et sur le plan du logement pour les enseignantes, et des programmes de formation à l'intention des femmes dans les régions reculées et pour les femmes qui ne répondent pas aux exigences actuelles de qualification.

L'Afghanistan vise une augmentation de 50 % du nombre d'enseignantes à l'horizon 2014

Dans les régions éloignées, où le nombre d'étudiants est souvent limité, les enseignants peuvent être amenés à enseigner simultanément à plusieurs groupes d'âges. Au Cambodge, au Kenya et en Papouasie-Nouvelle-Guinée, il existe des plans pour offrir une formation à l'enseignement multigrade. Le plan stratégique du secteur de l'éducation du Cambodge vise à développer la formation à la méthodologie d'enseignement multigrade pour les enseignants des écoles des zones reculées, la priorité étant donnée à ceux qui enseignent déjà dans des classes multigrades. Il vise également l'élaboration d'un plan d'action annuel sur l'enseignement multigrade dans les régions reculées et dans les régions peuplées de groupes ethniques minoritaires.

Quelques plans soulignent la nécessité d'offrir un soutien ciblé aux élèves qui ont des difficultés à suivre. Le Guyana est une exception avec des stratégies clés incluant des programmes ciblés en mathématiques et en anglais pour les élèves de 6e et 7e années qui n'ont pas atteint les niveaux d'alphabétisme et de calcul requis. Renforcer les capacités des enseignants à appliquer les programmes ciblés est une priorité, tout comme le développement de matériels pertinents pour le programme et l'enseignement à distance utilisant la télévision et les DVD pour accompagner les cours de rattrapage.

L'allocation des ressources devrait soutenir les objectifs d'apprentissage et de qualité

Pour que les plans soient correctement mis en œuvre, ils doivent être assortis de ressources suffisantes. Seuls 16 des 40 documents de politique examinés incluent une ventilation du budget détaillant les coûts de l'enseignement et de l'apprentissage. Ces coûts englobent principalement la formation des enseignants, les manuels scolaires et le matériel didactique. Le Bangladesh, le Cambodge, le Ghana et la Palestine répartissent les dépenses projetées en catégorie en fonction des objectifs d'amélioration de la qualité de l'éducation. En Papouasie-Nouvelle-Guinée et au Malawi, les éléments relatifs à la qualité représentent plus du cinquième du budget récurrent, alors qu'en République démocratique populaire lao, en Palestine et au Soudan, ils représentent 5 % ou moins[2]. Cependant, rares sont les plans qui réservent des fonds pour les défavorisés.

Au Bangladesh, les stratégies pour améliorer l'apprentissage sont liées aux indicateurs clés élaborés pour mesurer le progrès, comme le niveau d'apprentissage des enfants en fonction de leur année de scolarité et de la matière, le nombre d'écoles qui reçoivent de nouveaux manuels scolaires au cours du premier mois de l'année, et le pourcentage d'enseignants qui bénéficient d'une formation professionnelle continue. Le plan inclut notamment des projections financières relatives à certaines actions nécessaires pour réaliser ses objectifs, et donne le détail des dépenses pour des éléments tels que l'évaluation dans l'école et en classe, le développement du programme, la distribution de manuels scolaires, et la formation et le développement des enseignants. Cependant, la plupart des plans examinés n'entrent pas dans ce niveau de détail.

S'il est louable que les pays fassent du financement de la qualité de l'éducation une haute priorité, il existe dans certains pays un fossé important entre les dépenses envisagées et les fonds disponibles dans le budget général de l'éducation. Les dépenses prévues par le Lesotho représentent 89 % de ses fonds disponibles, et au Malawi elles se montent à 92 %. Le Bangladesh s'attend à ce que 28 % de la composante enseignement et apprentissage soient financés par l'aide. En Palestine, dans le scénario optimal du plan de l'éducation, seuls 77 % de la composante qualité sont financés sur des fonds engagés. Ces différences soulèvent la question de savoir si les aspirations de ces pays à une éducation de meilleure qualité peuvent se concrétiser, et soulignent la nécessité d'un soutien important des bailleurs de fonds tout au long des périodes couvertes par les plans.

Engager les enseignants et les syndicats d'enseignants dans des réformes pour améliorer la qualité de l'éducation

Les politiques ne peuvent être efficaces que si les personnes responsables de leur application participent à leur élaboration. Cependant, les décideurs qui veulent améliorer la qualité de

2. Comparer les dépenses des pays peut s'avérer difficile pour un certain nombre de raisons. Par exemple, divers éléments relatifs à la qualité comme les manuels scolaires sont considérés comme une dépense d'équipement dans quelques pays et comme des dépenses récurrentes dans d'autres. En outre, les plans ne se penchent pas tous sur les coûts de l'ensemble du système éducatif, car plusieurs ne couvrent que l'enseignement primaire.

l'éducation et les acquis de l'apprentissage consultent rarement les enseignants ou leurs syndicats.

Une étude dans 10 pays[3] posait aux enseignants une question sur l'influence qu'eux-mêmes et leurs collègues pensaient avoir sur la politique et la pratique dans leurs écoles et leurs régions, et au plan national. Dans l'ensemble, 10 enseignants considéraient qu'il était essentiel d'avoir une influence sur la direction de la politique, mais seuls 23 % pensaient avoir cette influence (Bangs et Frost, 2012). En Jamaïque, dans une étude séparée, les enseignants ont exprimé leur frustration d'être laissés en dehors du processus de formulation de la politique. Bien que se disant prêts à jouer un rôle plus important dans l'élaboration des politiques, beaucoup pensaient que les décideurs n'étaient pas réellement intéressés par leur avis, et nombre d'entre eux disaient s'inquiéter de voir comment les nouvelles politiques affecteraient leur travail au quotidien (Gulpers, 2013).

Pour s'assurer que les réformes sont appliquées avec succès, il est capital que les gouvernements travaillent en plus étroite collaboration avec les enseignants. Vu leur domaine de compétence, les syndicats d'enseignants sont un partenaire majeur des gouvernements. Près de 50 % des enseignants membres d'un syndicat se trouvent dans des pays enregistrant des résultats d'apprentissage médiocres comme la Gambie, le Libéria et le Malawi (Mulkeen, 2010, 2013). Même lorsque la loi exige la participation des enseignants dans la formulation des politiques éducatives, leur voix est souvent ignorée. La loi sur l'éducation de 2007 du Cambodge (article 29) indique que les enseignants ont le droit de contribuer activement à l'élaboration de normes éducatives, tant au niveau de l'école qu'au niveau national, mais une étude a révélé que les enseignants considéraient qu'il n'existait aucun forum pour leur permettre d'exprimer leur point de vue et que la transparence faisait défaut (Voluntary Service Overseas, 2011).
Exclure les enseignants est non seulement démoralisant, mais cela peut aussi donner lieu à des politiques inadaptées. Par exemple, dans une étude effectuée en Indonésie, les enseignants considéraient que les ressources qui manquaient le plus souvent ou qui étaient inappropriées devraient bénéficier de la plus haute priorité. Toutefois, les décideurs ont préféré les opportunités de promotion que seuls 20 % des enseignants considéraient comme importantes, contre 49 % pour qui améliorer l'enseignement et les ressources d'apprentissage était essentiel (Brockmann, 2013).

3. Bulgarie, Danemark, Égypte, Grèce, Hong Kong (Chine), Pays-Bas, ex-République yougoslave de Macédoine, Turquie, Royaume-Uni et États-Unis.

L'absence de consultation des enseignants pendant la phase de planification signifie qu'ils pourraient ne pas être associés à la mise en œuvre de la nouvelle politique avant de devoir appliquer les changements, ce qu'ils doivent très souvent faire avec un préavis très court. En Turquie, qui a mis en place un nouveau programme en 2004, les enseignants n'ont été impliqués que dans la phase de mise en œuvre et ont beaucoup critiqué sa conception, notamment la formation qui leur a été dispensée pour leur présenter le programme. De nombreux enseignants craignaient que les réductions substantielles du nombre d'heures d'enseignement prévues par le nouveau programme ne contribuent à faire baisser les résultats scolaires des élèves (Altinyenken et Verger, 2013).

Lorsque les enseignants ont la possibilité de contribuer à l'élaboration de la politique, beaucoup sont prêts à le faire. Au Pérou, une étude a révélé que près de 40 % des enseignants ne connaissaient pas exactement les implications d'une nouvelle politique d'évaluation des enseignants et la considéraient comme trop complexe. Lorsqu'on leur a donné la possibilité de poser des questions à ce sujet sur un forum en ligne, beaucoup se sont montrés très critiques envers la politique qui envisageait un recours aux sanctions et récompenses en fonction des performances des enseignants évaluées à travers des tests écrits que les enseignants considéraient inappropriés pour évaluer les compétences pédagogiques (van der Tuin et Verger, 2013).

Dans dix pays, les enseignants pensaient qu'il est essentiel d'avoir une influence sur l'orientation de la politique, mais seuls 23 % pensaient avoir cette influence

Les enseignants et leurs syndicats peuvent exercer une influence bénéfique lorsqu'on leur donne réellement la possibilité de réformer les politiques visant à améliorer l'apprentissage, comme le prouve l'expérience de la Norvège. Au début de l'an 2000, après la publication des résultats du Programme d'évaluation internationale des étudiants de l'OCDE (PISA) indiquant que le système d'éducation du pays n'était pas d'aussi bonne qualité qu'on le supposait, le Parlement a voté une nouvelle législation pour relever le niveau de l'éducation. La législation prévoyait des tests nationaux et de nouvelles formes de développement et d'évaluation professionnelle de l'enseignant, mais les enseignants se sont opposés aux premiers tests nationaux qui se sont déroulés en 2004. Les tests ont été modifiés en 2006 avec la coopération du syndicat norvégien des enseignants. L'amélioration des résultats de la Norvège en 2009 est en partie due à cette collaboration efficace (Asia Society Partnership for Global Learning, 2011).

En 2009, la Norvège entamait d'autres actions pour relever le statut de la profession enseignante, revoir la formation des enseignants, développer une formation professionnelle de qualité dans un cadre de compétences agréé pour les enseignants,

et améliorer la qualité des directeurs d'école. Ce processus impliquait le Ministère de l'éducation, les syndicats d'enseignants et les organisations représentant la formation des enseignants et les directeurs d'école aux niveaux national et régional. Ainsi, l'enseignement en tant que profession a bénéficié d'un meilleur classement dans les médias, passant de 14 % en 2008 à 59 % en 2010. En 2011, les candidatures dans les instituts de formation des enseignants ont augmenté de 38 % par rapport à l'année précédente. Il y a notamment eu une augmentation du nombre de candidats masculins qui étaient sous représentés dans la profession (Asia Partnership for Global Learning, 2011).

Dans certains pays, l'engagement des syndicats d'enseignants a amélioré les politiques visant à aider les groupes défavorisés. En Bolivie, par exemple, la Confédération des enseignants de l'éducation rurale a joué un rôle très important dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement des groupes indigènes en insistant sur la nécessité d'un enseignement bilingue et multiculturel. Son encouragement à enseigner dans les langues indigènes Aymara et Quechua a contribué à réduire l'analphabétisme. La Confédération est le principal défenseur d'une éducation adaptée aux paysans autochtones qui historiquement étaient exclus du système éducatif. Les droits à l'éducation des autochtones sont maintenant inscrits dans la constitution, offrant une base juridique pour plaider en faveur d'améliorations (Gindin et Finger, 2013).

Parfois, les activités des syndicats d'enseignants peuvent nuire aux opportunités d'apprentissage de l'élève. Les grèves des enseignants, par exemple, peuvent quelquefois considérablement réduire le nombre de journées d'enseignement dans l'année, même si elles sont fondées comme par exemple le fait de protester contre les salaires bas ou une réforme inadéquate de la politique. Une étude de la commission de la planification nationale sud-africaine a constaté que les grèves qui sont quelquefois non officielles, sont responsables de la perte de 10 jours d'enseignement par an, équivalant à 5 % du temps d'instruction. L'activité du syndicat pourrait affecter plus particulièrement l'apprentissage des élèves défavorisés, car les réunions syndicales dans les écoles des townships se déroulent souvent pendant les heures scolaires (Irving, 2012).

Entre 2011 et 2015, 5,2 millions d'enseignants du primaire doivent être recrutés pour atteindre l'enseignement primaire universel

Les enseignants se battant pour leurs droits devraient veiller à s'attaquer également aux problèmes qui ralentissent les progrès de l'apprentissage, mais ne le font pas toujours. En Inde, les syndicats d'enseignants ont une influence importante sur les législatures et les gouvernements des États. À Uttar Pradesh, cette influence est à l'origine des salaires plus élevés et d'une plus grande sécurité de l'emploi pour les enseignants fonctionnaires, mais elle a aussi amené à négliger l'absentéisme des enseignants et a ouvert la voie à un enseignement de mauvaise qualité (Kingdon et Muzammil, 2003).

Alors que les intérêts et les activités des syndicats nuisent parfois à l'apprentissage des élèves, certains éléments prouvent que les enseignants et leurs syndicats peuvent aider à garantir des politiques efficaces. Il est fondamental de les inclure dès les premiers stades dans la conception de nouvelles stratégies visant à s'attaquer aux déficits de l'apprentissage.

Avoir suffisamment d'enseignants dans les classes

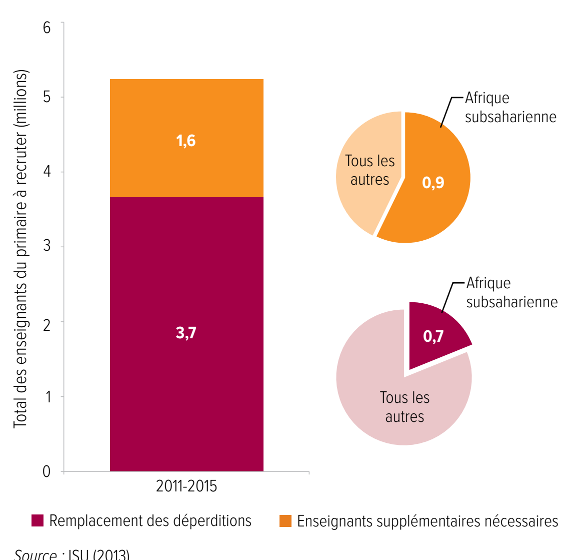
Le nombre insuffisant d'enseignants, qui se traduit souvent par des classes de taille importante dans les premières années de scolarité et dans les régions les plus pauvres, est une entrave à la qualité de l'éducation dans un grand nombre des pays les plus pauvres. Pour répondre à ces pénuries, et à la demande future liée à l'augmentation des inscriptions, il est essentiel que les pays connaissent le nombre d'enseignants dont ils ont besoin, et qu'ils aient la capacité de les former. Comme la plupart des cours de formation initiale des enseignants durent au moins deux ans, il est improbable que les pays n'ayant pas suffisamment d'enseignants soient à même de combler le déficit à la date butoir de 2015 pour l'Éducation pour tous. Néanmoins, les pays doivent commencer à planifier dès à présent pour compenser cette insuffisance, non seulement dans les écoles primaires, mais également dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Combien faut-il d'enseignants supplémentaires dans le primaire et le premier cycle du secondaire ?

Les besoins de recrutement d'enseignants dans le futur sont déterminés par les déficits actuels, la démographie, les tendances des inscriptions et le nombre d'enfants non scolarisés. L'analyse de l'Institut des statistiques de l'UNESCO (ISU) montre que sur une période de quatre ans entre 2011 et 2015, il faudra recruter 5, 2 millions d'enseignants du primaire – enseignants supplémentaires et remplaçants – pour atteindre l'Éducation primaire universelle (EPU) (figure 5.1)[4]. Ceci représente

4. Les pays n'indiquent souvent pas le nombre d'enseignants quittant la profession. Pour estimer les besoins en enseignants, l'ISU prend un taux d'attrition de 5 % pour l'ensemble des pays. Ceci équivaut pour un enseignant du primaire à une carrière d'enseignant d'environ 20 ans (ISU, 2012).

Figure 5.1 : À l'horizon 2015, il faudra 1,6 million d'enseignants supplémentaires
Nombre total d'enseignants du primaire nécessaires pour réaliser l'éducation primaire universelle à l'horizon 2015



Source : ISU (2013).

environ 1 million d'enseignants par an, l'équivalent de près de 5 % de l'actuel corps enseignant du primaire.

Toutefois, l'EPU pourrait ne pas être réalisée à l'horizon 2015, car 57 millions d'enfants sont toujours déscolarisés, et l'analyse a donc été élargie pour déterminer le nombre d'enseignants qu'il faudrait recruter si cet objectif était reporté à 2020 ou 2030. Pour atteindre l'EPU à l'horizon 2020, le recrutement devrait être réparti sur un plus grand nombre d'années, mais devrait prendre en compte les prévisions d'augmentation des inscriptions ; ainsi, le nombre d'enseignants requis passerait à 13,1 million sur 9 ans. Reporter la date butoir à 2030 signifierait recruter 20,6 millions d'enseignants sur 19 ans.

Sur les 5,2 millions d'enseignants nécessaires entre 2011 et 2015, il faudra 3, 7 millions pour remplacer les enseignants qui partent en retraite, changent de profession, quittent la profession suite à une maladie ou décèdent. Les 1,6 million restants représentent les enseignants supplémentaires nécessaires pour compenser cette insuffisance, faire face à l'augmentation des inscriptions et garantir la qualité en assurant un maximum de 40 élèves pour un enseignant. Ainsi, près de 400 000 enseignants supplémentaires devront être recrutés chaque année pour assurer un nombre suffisant d'enseignants en 2015.

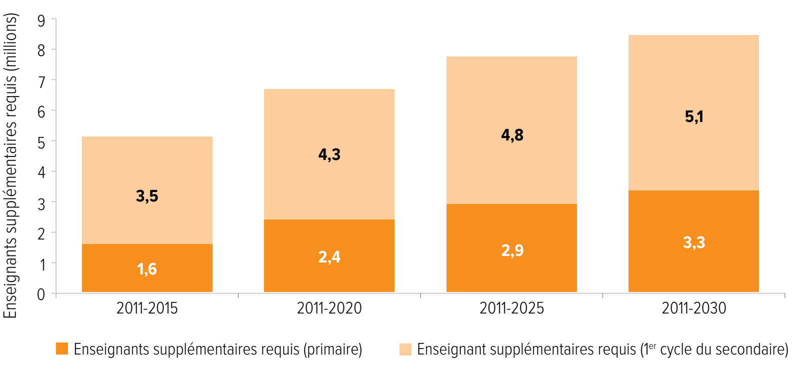
Est-ce réalisable ? Globalement, entre 1999 et 2011, le nombre d'enseignants du primaire a augmenté en moyenne d'environ 330 000 par an. Ceci suggère que si les tendances actuelles se poursuivent, l'objectif pourrait être atteint moyennant un effort supplémentaire limité. Cependant, le défi n'est pas identique pour l'ensemble des régions. L'Afrique subsaharienne a besoin de près de 225 000 enseignants supplémentaires par an, mais au cours de la dernière décennie l'augmentation annuelle moyenne n'a été que de 102 000 ; la tâche est donc plus vaste dans cette région.

Reporter la date butoir de l'EPU exigerait 2,4 millions d'enseignants supplémentaires d'ici 2020 et 3,3 millions d'ici 2030 (figure 5.2). Ceci permettrait de répartir le fardeau de l'augmentation annuelle des effectifs – de près de 400 000 pour atteindre la date butoir de 2015, à 176 000 si la date butoir est reportée à 2030 – et ainsi, rendrait l'objectif plus réalisable pour certains pays. Mais cela retarderait également le moment où tous les enfants seront scolarisés, avec un maximum de 40 élèves par enseignant, et un tel report n'est donc pas nécessairement souhaitable.

Le recrutement des enseignants devient un problème encore plus important si l'on prend en compte les besoins du 1er cycle de l'enseignement secondaire. Réaliser l'enseignement universel dans le premier cycle du secondaire ne faisait pas partie des objectifs de 2015. De ce fait, il n'a pas bénéficié de la même attention au cours de la dernière décennie, laissant 69 millions d'adolescents déscolarisés en 2011. Pour réaliser l'éducation secondaire universelle dans le premier cycle du secondaire à l'horizon 2015, avec 32 élèves par enseignant, il faudrait 3,5 millions d'enseignants supplémentaires entre 2011 et 2015 (figure 5.2).

Cependant, il semble extrêmement improbable que le recrutement augmente suffisamment vite pour

Figure 5.2 : Il faudra plus de 5,1 millions d'enseignants supplémentaires dans le premier cycle du secondaire pour réaliser l'éducation universelle du premier cycle du secondaire à l'horizon 2030
Enseignants supplémentaires nécessaires pour réaliser l'enseignement primaire universel et l'enseignement universel dans le premier cycle du secondaire en 2015, 2020, 2025 et 2030

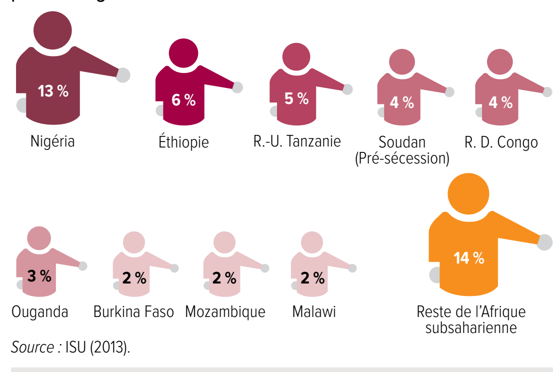


Source : ISU (2013).

L'Afrique subsaharienne représente 57 % des besoins en enseignants du primaire supplémentaires entre 2011 et 2015

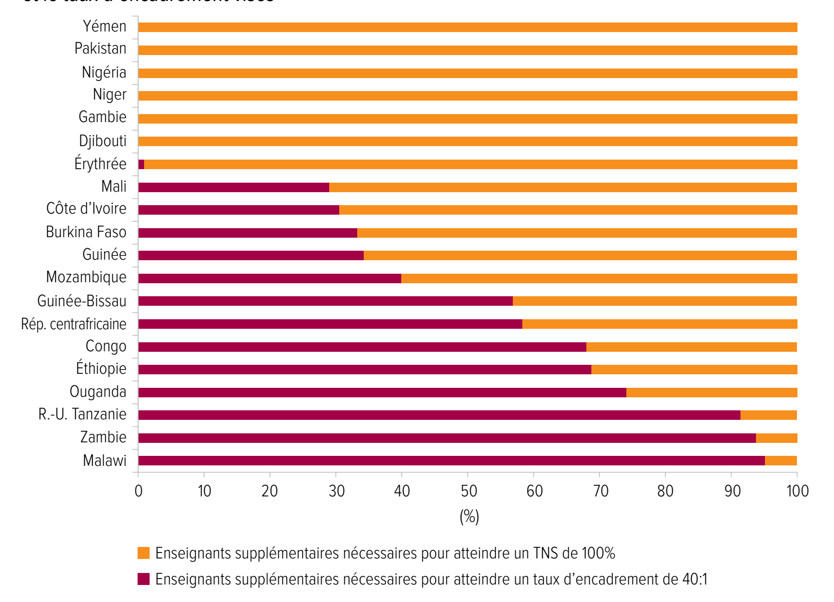
atteindre ce niveau. Entre 1999 et 2011, le nombre d'enseignants du premier cycle du secondaire a augmenté d'environ 240 000 par an, comparé aux 880 000 enseignants supplémentaires par an nécessaires pour réaliser l'éducation universelle dans le premier cycle du secondaire à l'horizon 2015. Il est plus plausible que les nouveaux objectifs de l'éducation mondiale prévoient la réalisation de l'éducation universelle dans le premier cycle du secondaire à l'horizon 2030. Pour atteindre cet objectif, les gouvernements doivent planifier le recrutement des 5,1 millions d'enseignants supplémentaires nécessaires entre 2011 et 2030, soit en moyenne 268 000 par an.

Figure 5.3 : Le besoin en enseignants supplémentaires dans le primaire concerne principalement l'Afrique subsaharienne
Postes d'enseignants devant être créés entre 2011 et 2015, en pourcentage du total mondial



Source : ISU (2013).

Figure 5.4 : Certain pays ont besoin d'un nombre plus important d'enseignants supplémentaires dans le primaire en raison du faible taux d'accès, et d'autres en raison d'un taux d'encadrement élevé.
Enseignants supplémentaires nécessaires pour atteindre le taux net de scolarisation et le taux d'encadrement visés



Note : les calculs du taux d'encadrement de 40:1 sont basés sur la scolarisation en 2011, qui dans certains pays inclut un grand nombre d'enfants plus âgés ou trop jeunes encore.
Source : calculs de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* (2013/4), basés sur l'ISU (2013).

Quels sont les pays et les régions ayant davantage besoin d'enseignants ?

Certaines régions et certains pays ont davantage besoin d'enseignants supplémentaires dans les écoles primaires et dans le premier cycle du secondaire que d'autres. L'Afrique subsaharienne représente de loin le plus grand défi, avec 57 % d'enseignants supplémentaires nécessaires dans le primaire entre 2011 et 2015, ou 63 % si la date butoir est reportée à 2030. Ceci s'explique par le faible taux de scolarisation de la région, des tailles de classe plus importantes et une croissance continue dans le groupe de population en âge scolaire.

L'Afrique subsaharienne représente la moitié des besoins en enseignants supplémentaires pour le premier cycle du secondaire entre 2011 et 2030. Sur cette période, 1 million d'enseignants supplémentaires sont nécessaires dans les écoles du premier cycle du secondaire en Asie du Sud et de l'Ouest où les progrès réalisés ont été plus lents dans l'enseignement secondaire du premier cycle que dans l'enseignement primaire.

Une évaluation des besoins en enseignants par pays montre que le Nigéria est à tout moment, et de loin, le pays ayant le plus grand déficit à combler. Entre 2011 et 2015, il aura besoin de 212 000 enseignants dans le primaire, soit 13 % du total mondial (figure 5.3). Sur les 10 pays qui ont besoin du plus grand nombre d'enseignants dans le primaire, tous à l'exception d'un, le Pakistan, se trouvent en Afrique subsaharienne.

Les pays ont besoin d'enseignants supplémentaires pour des raisons diverses. Dans certains pays comme le Nigéria, le Pakistan et le Yémen, le taux de scolarisation est faible et les enseignants supplémentaires sont nécessaires pour assurer la scolarisation de l'ensemble des enfants. Dans ces trois pays, on trouve en moyenne un maximum de 40 élèves par enseignant dans les écoles primaires. Dans d'autres comme l'Éthiopie, le Malawi, la République-Unie de Tanzanie et la Zambie, la qualité de l'éducation doit être améliorée en réduisant la taille des classes. Le Malawi, par exemple, a un taux net de scolarisation de 97 %, mais le nombre d'enseignants n'a pas suivi et donc le nombre moyen d'élèves par enseignant est passé de 63 en 1999 à 76 en 2011 (figure 5.4).

Les pays peuvent-ils recruter suffisamment d'enseignants ?

Recruter les effectifs nécessaires d'ici 2015 est hors de portée des pays ayant les déficits les plus importants. L'analyse de l'ISU basée sur les tendances de recrutement des enseignants au cours des

10 dernières années et les projections de population indique que 93 pays doivent trouver des enseignants supplémentaires pour le primaire. Trente-deux de ces pays se trouvent en Afrique subsaharienne. Sur ces 93 pays, 37 seront à même de combler le fossé d'ici 2015 mais il reste 56 pays avec des effectifs insuffisants, ce qui implique que leurs espoirs de parvenir à l'EPU à l'horizon 2015 ne pourront se concrétiser en raison de leurs effectifs d'enseignants insuffisants.

Il est particulièrement inquiétant de constater que 29 pays ne seront même pas en mesure de combler l'écart jusqu'à 2030 si leurs tendances de recrutement des enseignants se poursuivent. Ces pays sont principalement en Afrique sub-saharienne ainsi qu'au Pakistan, ils comprennent la Côte d'Ivoire, l'Érythrée, le Malawi et le Nigéria (figure 5.5).

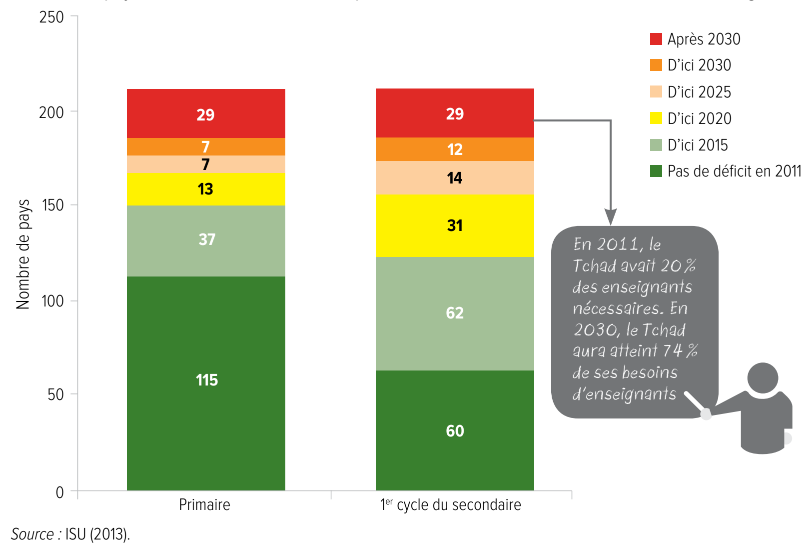
Le défi est encore plus important pour le premier cycle du secondaire. L'analyse de l'ISU montre que 148 pays ont besoin de davantage d'enseignants à ce niveau d'éducation à l'horizon 2015, y compris la presque totalité des pays de l'Afrique subsaharienne. Vingt-neuf pays n'auront pas comblé leur déficit en enseignants dans le premier cycle du secondaire si les tendances de recrutement des enseignants se maintiennent ; près de la moitié d'entre eux se situent en Afrique subsaharienne.

Au niveau du primaire, alors que certains pays devraient ramener leur taux d'encadrement moyen à 40 pour un en 2015 ou avant, d'autres doivent accroître leurs effectifs d'enseignants plus rapidement que par le passé. Le Rwanda et l'Ouganda doivent accroître le recrutement de 6 % en moyenne par rapport à l'augmentation moyenne de 3 %. À ce rythme, ces pays n'auront pas réalisé l'EPU avant 2025.

Dans les 29 pays qui ne devraient pas avoir les effectifs nécessaires pour parvenir à l'EPU avant 2030, il est urgent que les gouvernements se penchent sur l'insuffisance des effectifs d'enseignants. Au Malawi, le corps enseignant enregistre une augmentation de 1 % par an, ce qui est loin d'être suffisant pour réduire le taux d'encadrement de 76 pour 1 à 40 pour 1. Pour réaliser l'objectif de l'EPU à l'horizon 2015, le Malawi devra augmenter les effectifs d'enseignants de 15 % par an entre 2011 et 2015. Si l'objectif d'EPU était reporté en 2020, le Malawi devrait néanmoins augmenter ses effectifs d'enseignants de 9 % par an. La capacité de ses programmes de formation des enseignants est actuellement loin d'être suffisante pour répondre à ce besoin (figure 5.6).

Figure 5.5 : Sur la base des tendances actuelles, 29 pays ne pourront combler leur déficit en enseignants du primaire avant 2030

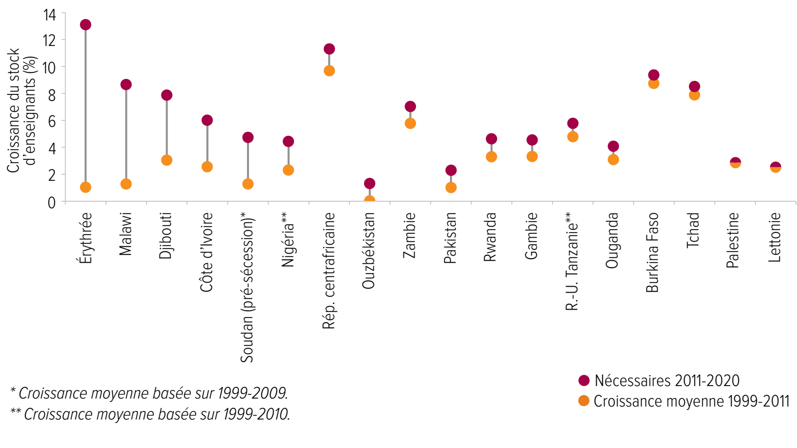
Nombre de pays en fonction de la date à laquelle ils doivent avoir comblé leur déficit en enseignants



Source : ISU (2013).

Figure 5.6 : Certains pays doivent recruter des enseignants à un rythme beaucoup plus rapide pour combler le déficit en enseignants à l'horizon 2020

Taux de croissance annuels combinés des postes d'enseignants nécessaires pour 2011-2020 pour les pays qui ne devraient pas combler le déficit en enseignants à l'horizon 2020



** Croissance moyenne basée sur 1999-2009.*
*** Croissance moyenne basée sur 1999-2010.*

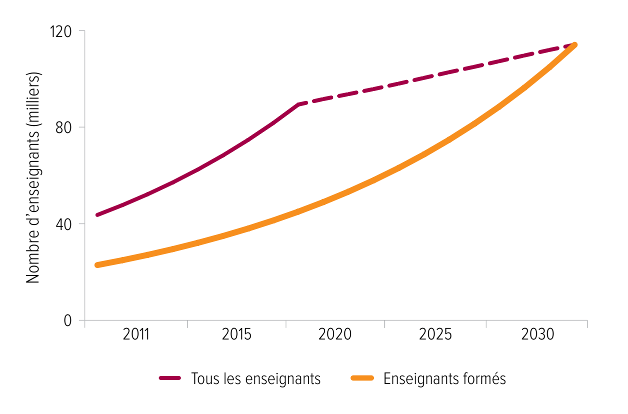
Source : ISU (2013).

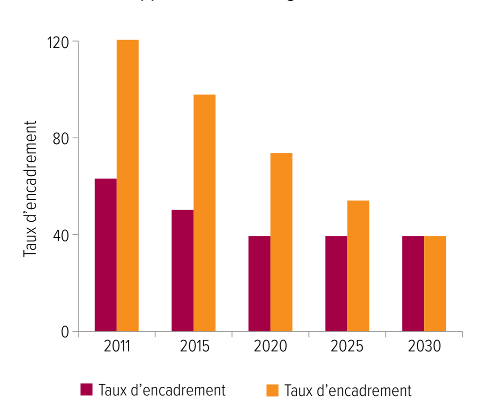
Les pays peuvent-ils combler le déficit d'enseignants ?

Il ne suffit pas de recruter des enseignants, il faut aussi les former. Beaucoup de pays, notamment en Afrique subsaharienne, doivent également former les enseignants existants dont les compétences ne répondent pas aux niveaux minima. Ceci exercera une pression supplémentaire sur les systèmes ayant des ressources limitées[5].

5. Il est difficile d'estimer le besoin futur mondial en enseignants formés car les données sont limitées. L'ISU note que les programmes de formation des enseignants ne sont pas comparables entre les pays en termes de contenu, de durée et du niveau de qualification, et de ce fait disposer d'estimations mondiales peut s'avérer problématique.

Figure 5.7 : Le Mali confronté à un immense défi pour recruter des enseignants formés
Nombre prévu d'enseignants et d'enseignants formés, et projection du taux d'encadrement et du rapport élèves/enseignant formé, 2011-2030





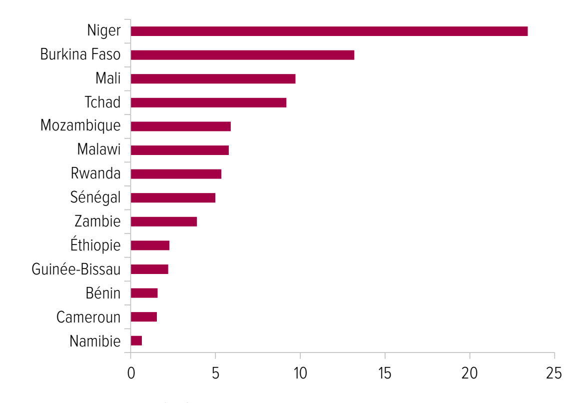
Source : calculs de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* (2013/4), basés sur l'ISU (2013).

Le Mali devra plus que quadrupler son recrutement annuel pour garantir que les 6 800 nouveaux enseignants formés seront disponibles à l'horizon 2020

Beaucoup de pays ont étoffé leur corps enseignant en engageant des enseignants contractuels non formés, une stratégie qui sera examinée dans le chapitre 6. Au rythme actuel de recrutement, certains de ces pays comme le Cameroun, l'Éthiopie, la Guinée, le Mali et le Sénégal semblent avoir suffisamment d'enseignants pour parvenir à l'EPU à l'horizon 2015 ou 2020 – mais uniquement en continuant à recruter des enseignants non formés. La majorité de ces pays ont peu de probabilité de parvenir à l'EPU tout en maintenant un taux d'encadrement acceptable pour les enseignants formés conformément aux normes nationales.

Par exemple, le Mali a recruté des enseignants au rythme de 9 % par an au cours de la dernière décennie, ce qui a permis de réduire le nombre d'élèves par enseignant de 62 en 1999 à 48 en 2011. Si on prend en compte le fait que le tiers des élèves est déscolarisé, le nombre d'élèves par enseignant serait de 63. Cependant, nombre de ces enseignants ne sont pas formés. Une étude sur 804 enseignants au Mali a constaté que seuls 15 % avaient terminé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, et certains n'avaient terminé que l'enseignement primaire (Pryor *et al.*, 2012). Le recrutement d'enseignants formés était très lent, avec environ 1 700 recrutés chaque année entre 2008 et 2011. De ce fait, le nombre d'élèves par enseignant formé au Mali était de 92 pour 1, un des plus élevés au monde. Avec une telle tendance de recrutement, le Mali n'aura pas réalisé un rapport de 40 élèves par enseignant formé avant 2030 (figure 5.7). Réaliser cet objectif plus tôt exigerait un effort considérable. Le Mali devra plus que quadrupler son recrutement annuel pour s'assurer de disposer de 6 800 nouveaux enseignants formés en 2020 afin de ramener son rapport élèves/enseignant formé à 40 pour 1.
Les efforts de certains pays à revenu faible pour combler le déficit en enseignants pourraient être

Figure 5.8 : Au Niger, 23 % des diplômés du 2e cycle de l'enseignement secondaire devraient se diriger vers l'enseignement pour atteindre l'éducation primaire universelle à l'horizon 2020
Pourcentage de diplômés du 2e cycle du secondaire qui devra se diriger vers l'enseignement primaire pour atteindre l'éducation primaire universelle à l'horizon 2020, en Afrique subsaharienne



Note : uniquement des pays disposant de données.
Source : calculs de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* (2013/4), basés sur l'ISU (2013).

contrariés car l'offre d'enseignants ayant achevé le secondaire – qualification minimum pour des stagiaires enseignants du primaire – est peu élevée et devrait le rester dans un avenir immédiat[6]. Cette contrainte est particulièrement sévère en Afrique subsaharienne, notamment en Afrique occidentale où les chances d'achever l'école primaire restent faibles. Dans 8 des 14 pays de la région disposant de données, comme le Burkina Faso, le Mozambique et le Rwanda, 5% au moins des diplômés du deuxième cycle du secondaire en 2020 devront être encouragés

6. Cette analyse a été faite en élargissant les projections de ce *Rapport* sur la réalisation de l'enseignement primaire universel et du premier cycle du secondaire (voir le chapitre 1) pour prévoir la croissance en pourcentage de la population ayant suivi un enseignement du second cycle du secondaire.

à se diriger vers l'enseignement afin de permettre à ces pays de combler leur déficit en enseignants. Le Niger devrait diriger près du quart de ses diplômés de l'enseignement secondaire âgés de 20 ans vers le programme de formation des enseignants du primaire pour parvenir à l'EPU à l'horizon 2020 (figure 5.8). Par comparaison, dans des pays à revenu intermédiaire comme l'Équateur, un peu plus de 3 % de ceux composant la force de travail et ayant au moins une formation secondaire sont des enseignants du primaire.

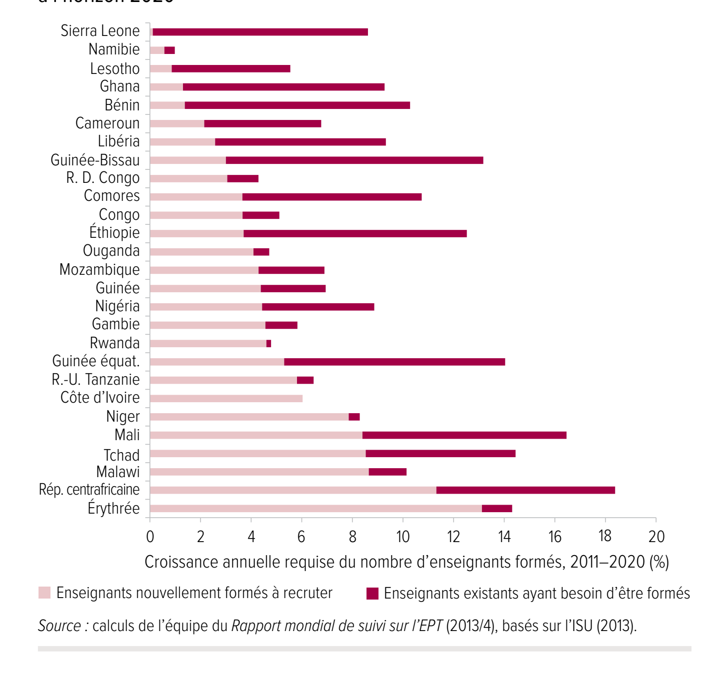
Les pays ayant un nombre élevé d'enseignants non formés doivent trouver les moyens de les former. Dans 10 des 27 pays disposant de données, notamment le Bénin, la Guinée-Bissau, le Libéria et la Sierra Leone, la formation des enseignants existants est un défi plus important que le recrutement et la formation de nouveaux enseignants. Au Bénin en 2011, 47 % des enseignants du primaire ont été formés. Le pays doit accroître le recrutement des enseignants de seulement 1,4 % par an pour parvenir à l'EPU à l'horizon 2020, tout en réalisant également un taux d'encadrement de 40 pour 1. Ceci est bien en dessous des 8 % de croissance annuelle moyenne enregistrée depuis 1999 pour l'ensemble des enseignants. Mais le nombre d'enseignants existants à former doit augmenter de près de 9 % par an pour assurer un taux d'encadrement de 40 élèves par enseignant formé en 2020, largement supérieur au taux de croissance annuelle moyen de 6 % depuis 1999 pour les enseignants formés (figure 5.9).

La pénurie d'enseignants formés pourrait affecter plus particulièrement les régions défavorisées. Au Nigéria, qui a besoin de 70 000 enseignants par an pour parvenir à l'EPU à l'horizon 2020, seuls deux tiers des enseignants actuels possèdent les qualifications minima. Dans l'État de Kano au nord, un des États les plus pauvres du pays, le rapport élèves/enseignant formé est supérieur à 100 en 2009/10. Dans plus de la moitié des administrations locales, la situation était encore pire, avec au moins 150 élèves par enseignant formé dans les 25 % d'écoles les plus défavorisées (figure 5.10).

Dans leurs premières années de scolarité, les enfants vivant dans les régions éloignées sont confrontés à un double handicap. En Éthiopie où 48 % des enseignants sont formés, seuls près de 20 % des enseignants étaient formés pour enseigner de la première à la quatrième année de scolarité en 2010 contre 83 % pour enseigner de la cinquième à la huitième année. Le pourcentage d'enseignants du premier cycle du primaire formés ne dépassait pas les 1 % dans la région de Somalie et 4 % à Afar, les

Figure 5.9 : Certains pays sont confrontés à une double tâche : recruter des enseignants formés et former des enseignants non formés

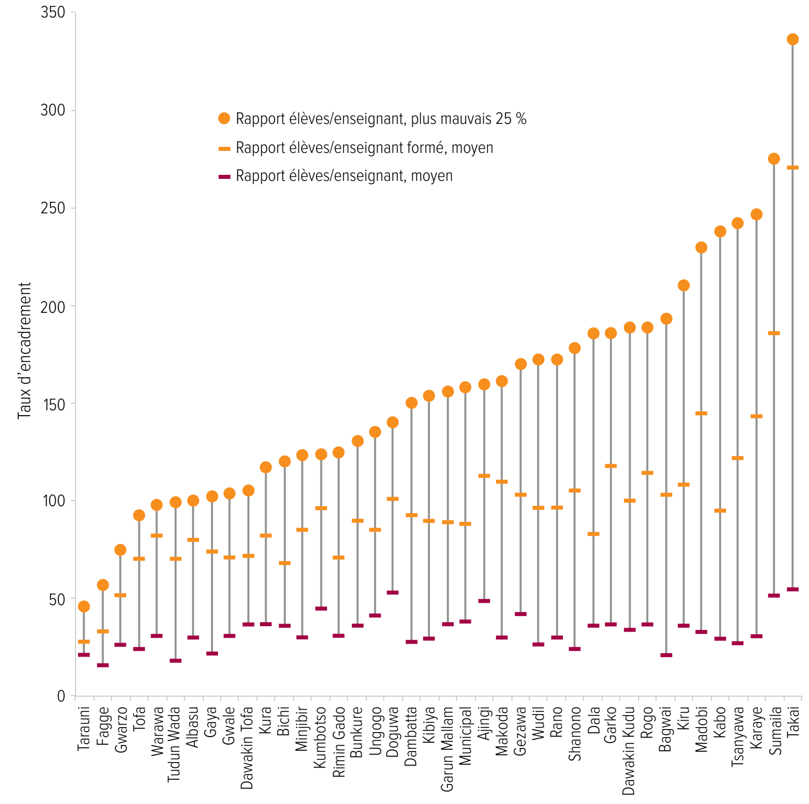
Croissance annuelle requise du nombre de nouveaux enseignants formés et d'enseignants formés pour réaliser une éducation primaire universelle à l'horizon 2020



Source : calculs de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* (2013/4), basés sur l'ISU (2013).

Figure 5.10 : Dans certaines écoles au nord du Nigéria, il y a plus de 200 élèves par enseignant formé

Rapport élèves/enseignant et élèves/enseignant formé, moyenne et premier quartile des écoles publiques, par autorité locale, État de Kano, Nigéria, 2009/10



Source : calculs de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* (2013/4), basés sur les données du recensement scolaire annuel 2009/10 de l'État de Kano.

deux zones rurales les plus éloignées, contre 43 % à Addis-Abeba (Nordstrum, 2013).

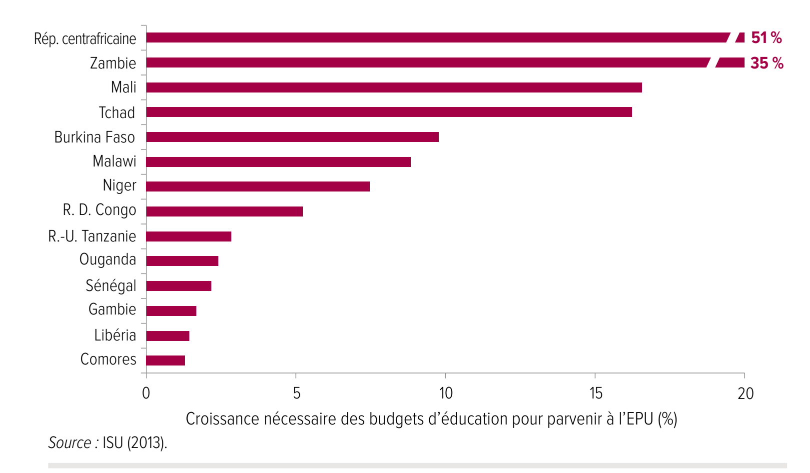
Les coûts de l'engagement de nouveaux enseignants sont-ils abordables ?

L'Afrique subsaharienne a besoin de 4 milliards de dollars EU pour payer les salaires des enseignants du primaire supplémentaires nécessaires à l'horizon 2020

Les pays ayant besoin d'enseignants supplémentaires devront augmenter le budget global des salaires des enseignants. En Afrique subsaharienne qui a davantage besoin d'enseignants supplémentaires, il existe déjà de sérieuses contraintes budgétaires en dépit de l'augmentation des dépenses nationales dans de nombreux pays au cours de la dernière décennie. Il est donc essentiel de voir si la région peut se permettre de financer les enseignants supplémentaires indispensables de manière à trouver d'autres sources de financement lorsque cela est nécessaire.

Une nouvelle analyse de l'ISU aux fins de ce *Rapport* constate que chaque année, l'Afrique subsaharienne a besoin de 4 milliards de dollars EU pour payer les salaires des enseignants supplémentaires du primaire nécessaires en 2020, en tenant compte des projections de croissance économique[7]. Ceci est équivalent à 19 % du budget total de l'éducation de la région en 2011 (Development Finance International et Oxfam, 2013).

Figure 5.11 : Certains pays doivent augmenter leur budget d'éducation d'au moins 20 % pour couvrir les coûts des enseignants supplémentaires dans le primaire
Augmentation du budget de l'éducation, au-delà de ce qu'on attend de la croissance économique, nécessaire pour payer les salaires des enseignants supplémentaires requis dans le primaire afin de réaliser l'éducation primaire universelle à l'horizon 2020



Source : ISU (2013).

7. Les estimations sont basées sur le coût annuel supplémentaire des salaires des enseignants et de leurs avantages dans les 39 pays d'Afrique subsaharienne disposant de données et fixant la date cible pour l'EPU en 2020. Elles n'incluent pas le coût de la formation, pour lequel il n'existe pas de données disponibles. Elles n'incluent pas non plus les coûts des salles de classe supplémentaires et des matériels didactiques requis. Les estimations reposent sur l'hypothèse que la moyenne des rémunérations annuelles des enseignants reste de l'ordre de trois à cinq fois le PIB par habitant et que la croissance économique future est conforme aux projections actuelles pour chaque pays du Fonds monétaire international. Voir ISU (2013) pour de plus amples informations.

La charge est inégalement répartie sur le continent. Le Nigéria, qui a le plus grand besoin d'enseignants supplémentaires, représente à lui seul les deux cinquième du déficit, et le Burkina Faso, la Côte d'Ivoire, le Mali, la République-Unie de Tanzanie et la Zambie représentent également une grande partie des besoins en enseignants.
Pour certains pays, même en tenant compte de la croissance économique, combler le déficit exigerait une augmentation considérable du budget de l'éducation. Par exemple, les budgets d'éducation devraient augmenter de 51 % en République centrafricaine et de 35 % en Zambie uniquement pour payer les salaires des enseignants supplémentaires (figure 5.11).

Alors que les augmentations nécessaires peuvent paraître énormes, la plupart des pays devraient être à même de les réaliser si leurs économies enregistrent une croissance conforme aux projections et s'ils consacrent une part importante de leur PIB à l'éducation tout en restant dans le cadre des 3 % alloués à l'enseignement primaire (figure 5.12). En moyenne, les pays d'Afrique subsaharienne devraient augmenter leur part de budget alloué à l'éducation de 12 % à 14 % en 2011 pour combler le déficit en enseignants à l'horizon 2020 (Development Finance International et Oxfam, 2013).

Pour la République centrafricaine et la Zambie qui ont besoin de fortes augmentations de leur budget de l'éducation primaire, les dépenses plus importantes resteraient toujours inférieures aux 3 % de référence car les dépenses d'éducation des deux pays sont très faibles. Appliquer ces augmentations accroîtrait leurs dépenses respectives à 1,3 % et 1,1% de leur PIB, en supposant que leurs économies enregistrent une croissance conforme aux prévisions actuelles. Ceci laissera largement la place à une augmentation des dépenses pour les salles de classe, le matériel didactique et d'autres éléments nécessaires pour s'assurer que tous les enfants sont scolarisés et apprennent.

Les seuls pays ne pouvant se permettre les coûts supplémentaires dans les 3 % de référence sont les Comores et la République-Unie de Tanzanie. Il est probable qu'ils ne seront pas à même d'augmenter leurs ressources domestiques de manière suffisante et auront besoin du soutien des bailleurs, du moins au départ, pour recruter le nombre d'enseignants nécessaires. La République-Unie de Tanzanie, par exemple, consacre déjà 3,3 % de son PIB à l'enseignement primaire. Rémunérer la totalité des enseignants supplémentaires nécessaires pour parvenir à l'EPU représenterait un supplément de 335 millions de dollars EU par an, équivalant à 26 %

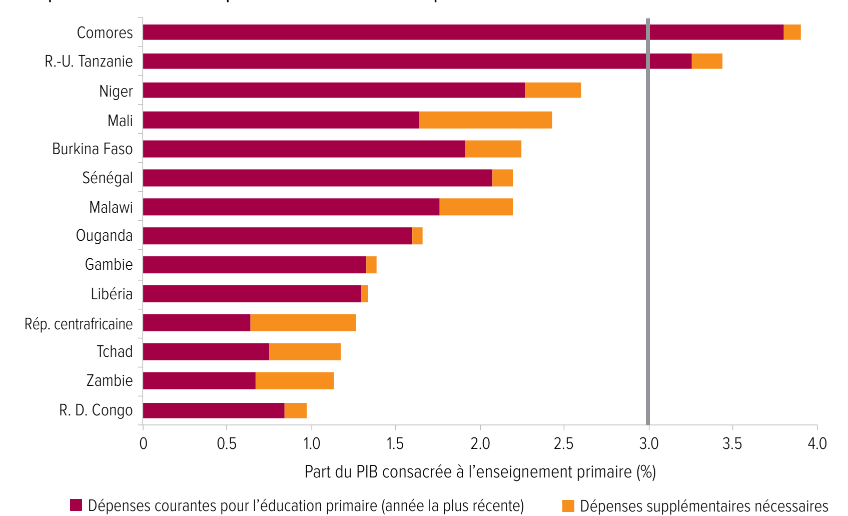
du montant total alloué par le gouvernement au secteur de l'éducation dans son budget prévisionnel de 2011 (Development Finance International et Oxfam, 2013).

Le financement est inévitablement un défi plus important pour le premier cycle du secondaire. En Afrique subsaharienne, recruter un plus grand nombre d'enseignants pour le premier cycle du secondaire afin de réaliser l'éducation universelle à ce niveau à l'horizon 2030, ajouterait chaque année 9,5 milliards de dollars EU au budget de l'éducation. Au Burkina Faso, par exemple, le budget du deuxième cycle de l'éducation secondaire devrait augmenter de 6 % à l'horizon 2030 pour réaliser cet objectif.

Alors que beaucoup de pays devraient pouvoir assumer les frais de recrutement et les rémunérations des enseignants supplémentaires du primaire dans leur budget national, ils devront également financer les programmes de formation des enseignants, la construction d'écoles et le matériel didactique afin de s'assurer que les enfants reçoivent une éducation de bonne qualité. Accroître les effectifs des enseignants du premier cycle du secondaire imposera un fardeau supplémentaire aux budgets nationaux. La probabilité est forte de voir certains des pays les plus pauvres être confrontés à un déficit de financement substantiel et demander le soutien des bailleurs de fonds. Ceci sera encore davantage le cas lorsque le coût de l'accroissement de la formation des enseignants sera pris en compte.

Le soutien des bailleurs de fonds aux programmes de formation des enseignants est cependant limité. Entre 2008 et 2011, les bailleurs de fonds n'ont dépensé en moyenne que 189 millions de dollars EU par an pour les programmes de formation des étudiants, pour la formation continue et initiale, soit l'équivalent de 2 % du budget de l'aide à l'éducation. Un peu plus du quart de l'aide à la formation des enseignants est allé à l'Afrique subsaharienne, englobant l'Éthiopie, le Mozambique, le Nigéria, et la République-Unie de Tanzanie. Toufefois, parmi les pays récipiendaires les plus importants on trouve des pays à revenu moyen plus élevé comme le Brésil, la Chine et l'Indonésie. Les bailleurs de fonds doivent à la fois prêter une plus grande attention à la formation des enseignants pour soutenir les améliorations de la qualité de l'éducation et s'assurer que ces fonds sont envoyés vers les pays qui en ont le plus besoin.

Figure 5.12 : Les coûts de l'engagement d'enseignants supplémentaires ne dépasseront pour la plupart pas le niveau de référence de 3 % du PIB pour l'éducation primaire
L'augmentation du budget de l'éducation, au-delà de ce que l'on peut attendre de la croissance économique, exigeait de payer les salaires des enseignants supplémentaires du primaire nécessaires pour réaliser l'éducation primaire universelle à l'horizon 2020



Note : pour les Comores, le Libéria, la République-Unie de Tanzanie et la Zambie, il n'existe pas d'informations sur les dépenses courantes pour l'enseignement primaire exprimées en pourcentage du PIB de ces pays, on a supposé que 50 % du total des dépenses courantes de l'éducation en pourcentage du PIB, sont alloués à l'enseignement primaire.
Source : IUS (2013).

Conclusion

Une bonne planification de l'éducation, en consultation avec les enseignants, constitue une base importante pour la mise en œuvre réussie des stratégies visant à améliorer la qualité de l'éducation. Cette planification doit prendre en compte les coûts des réformes de la qualité et s'assurer de la disponibilité des ressources pour faire face à ces coûts, qu'elles émanent du gouvernement ou des bailleurs de fonds. Les pays doivent également s'assurer que dans les années à venir, un nombre suffisant d'enseignants sera recruté et formé pour permettre la réalisation des objectifs actuels et futurs de l'éducation.

Chapitre 6

Une stratégie en quatre volets pour fournir les meilleurs enseignants

Crédit : Karel Prinsloo/ARETE/UNESCO



Une vocation : Boniface, un enseignant à Lodwar, Turkana, au Kenya, déclare : « l'enseignement est plus qu'une profession, c'est également une vocation ».



Pour en finir avec la crise mondiale de l'apprentissage, les décideurs doivent donner aux enseignants toutes les chances de mettre leur motivation, leur énergie, leurs connaissances et leurs compétences au service de l'amélioration de l'apprentissage pour tous. Ils doivent également offrir les meilleurs enseignants à ceux qui en ont le plus besoin. Ce chapitre décrit les stratégies que les gouvernements doivent adopter pour attirer et retenir les meilleurs enseignants, améliorer la formation des enseignants, affecter les enseignants de manière plus équitable et leur offrir des mesures incitatives sous forme d'amélioration des salaires et d'évolution de carrière attrayante. Pour s'assurer que ces stratégies sont mises en œuvre de manière efficace, le chapitre identifie aussi les approches nécessaires pour renforcer la gouvernance de l'enseignant.

Introduction

Pour en finir avec la crise mondiale de l'apprentissage, les décideurs doivent procéder à une forte augmentation des effectifs d'enseignants, et leur donner toutes les possibilités d'utiliser leur motivation, leur énergie, leurs connaissances et leurs compétences acquises dans le cadre de leur formation pour optimiser le potentiel d'apprentissage des enfants et des jeunes. Ce chapitre décrit dans le détail les quatre stratégies que les gouvernements doivent adopter pour attirer et retenir les meilleurs enseignants, améliorer la formation des enseignants, affecter les enseignants de manière plus équitable et leur offrir des mesures incitatives sous forme de salaire approprié et d'évolution de carrière intéressante.

Beaucoup d'enseignants embrassent la profession pour d'excellentes raisons. Mais dans certains pays, l'enseignement est considéré comme un pis-aller ; dans certains cas, les enseignants eux-mêmes n'ont pas reçu une éducation suffisante. En outre, l'enseignement n'attire pas toujours les meilleurs hommes et femmes, ni même des personnes ayant une expérience de la diversité.

Il est donc essentiel que les gouvernements s'assurent que les enfants bénéficient des enseignants les plus compétents et les plus qualifiés. Cela implique d'attirer les bons candidats, de les préparer dans le cadre d'une formation initiale exhaustive, et de les soutenir tout au long de leur carrière à travers une formation continue et en leur prodiguant des conseils.

Même lorsque tous ces critères sont réunis, les acquis de l'apprentissage restent très inégaux si les meilleurs enseignants ne sont pas affectés dans les régions éloignées ou pauvres. À moins que les gouvernements n'assurent une distribution équitable des enseignants, les enfants déjà défavorisés auront des difficultés d'apprentissage en raison de la taille plus importante des classes, de la forte rotation des enseignants et de l'absence d'enseignants qualifiés.

La rotation des enseignants est élevée lorsque les salaires sont trop bas, minant le moral des enseignants et les poussant à accepter un deuxième emploi ou à se tourner vers d'autres carrières. Les gouvernements doivent offrir aux enseignants une évolution de carrière avec des perspectives de promotion. Lorsque les gouvernements sont confrontés à de sévères contraintes budgétaires, les salaires doivent être pour le moins suffisamment élevés pour permettre aux enseignants d'en vivre. Pour réduire les problèmes au niveau de l'apprentissage, les décideurs doivent également améliorer la gouvernance des enseignants en mettant en place des stratégies pour empêcher l'absentéisme et éviter que les cours privés n'empiètent sur le temps d'instruction en classe.

Stratégie 1 : Attirer les meilleurs enseignants

J'ai choisi de devenir enseignante parce que je considère que l'éducation a le pouvoir de transformer la société dans laquelle nous vivons. L'idée d'être un agent actif du changement si nécessaire pour mon pays, de lutter contre la discrimination, l'injustice, le racisme, la corruption et la pauvreté, est ce qui me motive à être une bonne enseignante. Notre responsabilité en tant qu'enseignant est énorme, et notre engagement de fournir une éducation de qualité doit se décliner au quotidien.

– Ana, enseignante, Lima, Pérou

Dans 45 pays, les faits démontrent que plus la qualité de l'enseignant est bonne, moins l'incidence des mauvais résultats est importante

La qualité d'un système éducatif est à l'aune de la qualité de ses enseignants. Une analyse menée aux fins de ce *Rapport* sur les résultats TIMSS 2011 du niveau 4 dans 45 pays, a constaté que plus la qualité de l'enseignant était bonne, moins le niveau des acquis était faible[1]. Par exemple, en Pologne, un élève scolarisé ayant un enseignant de qualité médiocre avait 25 % plus de risques d'avoir des résultats en mathématiques inférieurs au niveau de référence et 34 % plus de risques d'être en dessous du niveau de référence en sciences qu'un élève scolarisé ayant un enseignant de bonne qualité. En Turquie, ces chiffres étaient de 28 % en mathématiques et de 30 % en sciences. Comme 42 % des écoles en Turquie sont classées dans la catégorie des écoles ayant des enseignants de qualité médiocre, les effets se ressentent chez une majorité d'élèves (Nonoyama-Tarumi et Willms 2013).

Pour avoir de bons enseignants, la profession doit d'abord attirer les candidats les meilleurs et les plus motivés. Nombre de ceux qui se tournent vers cette profession sont motivés par la satisfaction d'aider les élèves à apprendre, à réaliser leur potentiel et à devenir des citoyens confiants et responsables. Certains ont été inspirés par leurs propres enseignants et ont décidé de transmettre leurs connaissances, leurs compétences et leur amour de l'apprentissage. Beaucoup se dirigent vers l'enseignement parce qu'ils aiment travailler avec les enfants et les jeunes.

1. L'étude a utilisé un indice de qualité de l'enseignant englobant la satisfaction professionnelle des enseignants, leur compréhension des objectifs du programme scolaire, leur degré de réussite dans l'application du programme scolaire, leurs attentes sur le plan des acquis de l'élève, et l'absentéisme de l'enseignant.

L'enseignement n'attire pas toujours les meilleurs candidats. Certains n'ont pas reçu une instruction suffisante. Dans certains pays l'enseignement est considéré comme un emploi de second ordre vers lequel se dirigent ceux qui ne réussissent pas suffisamment bien sur le plan scolaire pour envisager des carrières plus prestigieuses, comme par exemple devenir médecin ou ingénieur. En outre, l'enseignement n'arrive pas toujours à attirer la bonne combinaison d'hommes et de femmes, ou à recruter suffisamment de personnes souffrant de handicaps ou issues de minorités ethniques, de milieux défavorisés ou de régions touchées par des conflits. Cette section examine le moyen d'attirer non seulement les meilleurs enseignants, mais également la bonne combinaison d'enseignants.

Fixer les bons critères de recrutement

Il ne suffit pas seulement de vouloir enseigner. Ceux qui embrassent la profession devraient eux-mêmes avoir reçu une bonne formation. Ils doivent avoir au moins suivi et achevé un enseignement secondaire de qualité et pertinent, de façon à avoir une bonne connaissance des matières qu'ils vont enseigner et la capacité d'acquérir les compétences nécessaires pour enseigner.

Le niveau de qualification requis pour entrer dans l'enseignement est une indication de son statut professionnel. Dans certains pays, l'enseignement est considéré comme une carrière vers laquelle se tournent ceux qui n'ont pas des notes suffisamment élevées pour embrasser des professions plus prestigieuses.

À Singapour, les candidats enseignants sont choisis parmi le tiers supérieur des diplômés des écoles

Pour relever le statut de l'enseignement et attirer des candidats de talent, l'Égypte applique des exigences beaucoup plus strictes à l'entrée, exigeant des candidats un bon dossier secondaire et se basant sur les résultats d'un entretien-évaluation. Une fois sélectionnés, les candidats doivent en outre passer un examen d'entrée pour s'assurer qu'ils correspondent bien au profil du bon enseignant (Banque mondiale, 2010b).

Dans les pays riches où le niveau des acquis des élèves est élevé, l'enseignement est une profession prestigieuse, les futurs enseignants étant sélectionnés parmi les meilleurs élèves du secondaire. À Singapour, les candidats sont choisis parmi le meilleur tiers des élèves diplômés des écoles secondaires. En Finlande, la sélection est extrêmement compétitive, 10 % seulement des candidats étant admis dans les programmes de formation des enseignants (OCDE, 2011b).

Dans de nombreux pays pauvres, les candidats entrent dans l'enseignement avec un faible niveau de qualifications scolaires. Se limiter à améliorer les qualifications éducatives formelles nécessaires pour devenir un enseignant ne suffit pas obligatoirement à assurer l'amélioration des enseignants : la qualité des qualifications scolaires est également importante. Par exemple, les données des pays francophones d'Afrique subsaharienne ne font état d'aucune relation entre les qualifications académiques des enseignants et les acquis des élèves (Fehrler *et al.*, 2009). Ceci est une indication de la mauvaise qualité de la formation des enseignants eux-mêmes. Rehausser les exigences à l'entrée sans améliorer la qualité de l'éducation de manière générale n'améliorera pas beaucoup les connaissances que les candidats devraient avoir de la matière et leurs compétences pour devenir de meilleurs enseignants, et risque d'exclure ceux issus des groupes défavorisés ayant un accès limité à une éducation de qualité.

Posséder un diplôme universitaire ne garantit pas toujours que ceux qui entrent dans l'enseignement ont les connaissances nécessaires pour enseigner les matières scolaires de base. Une étude menée aux fins de ce *Rapport* sur les données 2007 du Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality (SACMEQ) a constaté que dans la plupart des pays concernés, les enseignants ayant une formation universitaire n'avaient pas une meilleure connaissance de la lecture et des mathématiques de base que les enseignants ayant des qualifications moindres et qui avaient peut-être acquis une meilleure connaissance pratique des matières (Altinok, 2013a).

Lorsque les qualifications académiques ne sont pas d'une qualité suffisante, et particulièrement lorsque les améliorer risquerait de réduire la représentation des groupes défavorisés, les politiques de formation des enseignants doivent élargir leur stratégie de recrutement et offrir une formation intensive et de grande qualité pour améliorer les connaissances dans la matière.

Recruter la bonne combinaison d'enseignants et d'enseignantes issus d'une diversité de milieux

Les enseignants dans les zones rurales sont en général membres des communautés scolaires. Nous partageons le même sort économique et social que leurs parents et nos enfants fréquentent les écoles dans lesquelles nous enseignons. J'adapte le programme aux valeurs quotidiennes de la communauté et à la réalité de nos vies.

– Fwanshishak, enseignant, État de Kaduna, Nigéria

Les enfants qui ont l'impression que leurs enseignants n'ont rien en commun avec eux ou ne peuvent communiquer avec eux, ont moins de probabilités de s'impliquer totalement dans l'apprentissage. Garantir un nombre suffisant d'enseignantes et recruter des enseignants issus de contextes divers sont autant de stratégies importantes permettant d'offrir une éducation inclusive et de bonne qualité. Adopter des politiques flexibles sur le plan des qualifications à l'entrée peut s'avérer nécessaire pour améliorer la diversité du corps enseignant. Recruter des enseignants issus de groupes sous représentés pour travailler dans leur propre communauté permet aux enfants d'avoir un enseignant qui connaît leur culture et leur langue. Le recrutement local peut également permettre d'améliorer l'offre d'enseignants dans les régions touchées par des conflits.

La présence d'enseignantes peut améliorer la scolarisation des filles et leurs performances, notamment dans des cadres plus conservateurs où les choix de vie et les mouvements des filles et des jeunes femmes sont limités. Dans la province du Punjab au Pakistan, les filles ayant une enseignante obtenaient de meilleures notes aux tests normalisés (Aslam et Kingdon, 2011). On a constaté dans 30 pays en développement, en particulier dans les zones rurales, qu'accroître la proportion d'enseignantes dans une région améliore l'accès des filles à l'éducation et leurs performances (Huisman et Smits, 2009a, 2009b).

Cependant, certains facteurs limitent le nombre de femmes recrutées dans l'enseignement, principalement dans les régions défavorisées. Il se peut qu'il n'y ait simplement pas assez de femmes suffisamment instruites pour devenir enseignantes, surtout dans les communautés rurales et parmi les populations autochtones et minoritaires. Par exemple, en République démocratique populaire lao, peu de femmes issues de minorités ethniques sont devenues des enseignantes qualifiées, en partie parce que le nombre de filles terminant l'école est limité (Kirk, 2006).

Des exigences plus sévères sur le plan des qualifications peuvent limiter le nombre de femmes capables d'entrer dans l'enseignement, notamment celles issues de groupes défavorisés. Par exemple, au Cambodge, les changements politiques à la fin des années 90 ont relevé le niveau des exigences à l'entrée pour les enseignants, en demandant 12 ans d'enseignement de base au lieu de 10, entraînant un taux de recrutement très faible chez les femmes des zones rurales où peu de femmes ont accès à l'enseignement secondaire (Geeves et Bredenberg, 2005).

Des mesures doivent être prises pour assurer un recrutement adéquat parmi les femmes. Au Mozambique, l'action du gouvernement a eu pour conséquence de presque tripler le nombre d'enseignantes dans les niveaux 1 à 5 entre 1998 et 2008, et de multiplier le nombre d'enseignantes par six dans les niveaux 6 et 7. Le Ministère de l'éducation a encouragé les directeurs d'écoles de formation des enseignants à prendre des mesures visant à recruter un plus grand nombre de femmes, et même à attribuer plus de places aux étudiantes. De ce fait, la proportion de femmes étudiantes dans les collèges a toujours été de 50 % ou plus. Ces mesures ont permis d'augmenter rapidement le nombre d'enseignantes (Beutel *et al.*, 2011).

L'Afghanistan a un besoin urgent d'enseignantes, mais en raison de l'absence d'enseignement pour les filles jusqu'à récemment, bien peu de femmes sont qualifiées pour devenir enseignantes. En 2008, moins de 30 % des personnes suivant une formation initiale d'enseignants étaient des femmes, même si ces effectifs ont augmenté grâce au programme permettant aux femmes d'entrer dans l'enseignement avec des qualifications moindres (Wirak et Lexow, 2008).

Dans la province du Punjab au Pakistan, les filles avaient de meilleures notes aux tests lorsqu'elles avaient une femme pour enseignante

Œuvrer à susciter un intérêt pour l'enseignement chez les filles qui sont en secondaire, et leur offrir une aide financière est une autre stratégie qui pourrait éventuellement accroître le nombre d'enseignantes, comme l'illustre l'expérience du Soudan du Sud (encadré 6.1).

Recruter des enseignants parmi les groupes sous représentés comme les minorités ethniques, pour servir dans leur propre communauté est une approche visant à améliorer l'offre d'enseignants dans ces régions et à permettre aux enfants d'avoir un enseignant connaissant leur contexte culturel. Lorsque l'accès à une éducation de qualité est limité, des politiques flexibles sur le plan des exigences académiques peuvent permettre d'assurer le recrutement d'effectifs plus importants. Au Cambodge, où les stagiaires enseignants doivent normalement avoir terminé le niveau 12, cette exigence à l'entrée ne s'applique pas aux régions éloignées où l'enseignement dans le second cycle du secondaire n'existe pas, permettant de recruter un plus grand nombre d'enseignants issus de minorités ethniques. Cette politique a accru le nombre d'enseignants qui comprennent la culture locale, sont motivés pour rester dans des régions éloignées et qui peuvent enseigner dans la langue locale (Benveniste *et al.*, 2008b).

Il est difficile de déployer les enseignants vers les zones de conflit en raison des conditions de

Encadré 6.1 : Le Soudan du Sud encourage les filles en secondaire à se tourner vers l'enseignement

Au Soudan du Sud où il existe une forte pénurie d'enseignants qualifiés, moins de 1 % des filles achève l'école secondaire. Des décennies de guerre civile associées aux facteurs culturels ont réduit le rôle des femmes dans la vie publique et privé la plupart des filles de l'opportunité de fréquenter l'école. Les femmes représentent près de 65 % de la population après la guerre, et pourtant moins de 10 % des enseignants sont des femmes. L'égalité entre les genres à tous les niveaux de l'éducation sera beaucoup plus difficile à réaliser si les filles continuent à ne pas avoir d'enseignantes qui peuvent guider leur apprentissage et leur servir de modèles.

Pour accroître le nombre d'enseignantes, le Programme égalité des genres à travers l'éducation a offert des mesures incitatives financières et matérielles à plus de 4 500 filles pour achever l'école secondaire et pour former de jeunes diplômées à entrer dans la profession enseignante. Les écoles sans enseignantes étaient encouragées à trouver un tuteur pour les filles, une femme du cru qui viendrait régulièrement à l'école pour discuter avec les filles de problèmes, préoccupations et partager des idées. Des matériels de communication ont été créés avec des messages positifs à l'intention des jeunes filles sur les enseignantes et leur rôle dans un pays qui avait nouvellement accédé à l'indépendance. Le programme a distribué des kits contenant des serviettes sanitaires, a développé et distribué du matériel didactique et soutenu d'autres programmes du gouvernement visant à accroître l'égalité entre les genres dans l'éducation.

Le programme a rencontré un vif succès, avec notamment une plus grande sensibilisation des enseignants et du personnel scolaire aux besoins des filles. L'offre de rémunération en particulier était liée à une forte augmentation de la rétention des filles dans les écoles secondaires. Cependant, près d'une fille sur cinq disait vouloir poursuivre une carrière autre que l'enseignement, en partie en raison du faible statut dont jouit la profession. La police, la carrière militaire et les sociétés de sécurité payent un salaire trois fois plus élevé, et l'enseignement est considéré comme un tremplin vers d'autres emplois ou vers des opportunités dans l'enseignement supérieur. Pour que ces initiatives encouragent les femmes à se tourner vers l'enseignement, les salaires et les conditions de service doivent être améliorés.

Sources : Epstein et Opolot (2012) ; Globalgiving (2013).

travail dangereuses, en particulier des attaques quelquefois perpétrées contre des enseignants et des écoles. Dans les régions touchées par des conflits en République centrafricaine et en République démocratique du Congo, des enseignants ont été recrutés parmi les communautés locales pour permettre le maintien de l'éducation (UNESCO, 2011).

La formation des enseignants devrait inclure une expérience pratique en classe

Les personnes handicapées seront probablement confrontées à d'importantes barrières pour atteindre le niveau d'éducation nécessaire pour suivre une formation d'enseignants. Des politiques flexibles à l'entrée des programmes de formation des enseignants pourraient permettre de dépasser ce problème. Offrir aux étudiants handicapés des bourses et des locaux appropriés ainsi que des ressources peut également renforcer leurs opportunités de formation. Au Mozambique, Escolas de Profesores do Futuro, des écoles de formation pour enseignants basées dans la communauté, offrent des programmes de formation pour les enseignants du primaire dans les zones rurales. L'un de ces programmes forme depuis plus de 10 ans des enseignants malvoyants pour le primaire. Chaque année, des diplômés malvoyants dans les écoles ordinaires sont identifiés avec l'aide de l'École pour aveugles locale, et encouragés à se porter candidats pour une bourse de l'école de formation des enseignants. Les formateurs d'enseignants ont tous étés formés au braille par l'École pour aveugles et par le Syndicat national des aveugles, et un certain nombre d'entre eux parlent et écrivent couramment le Braille. Pendant leur formation, les élèves enseignants malvoyants enseignent dans des écoles d'application voisines. Les communautés se sont habituées à avoir des enseignants malvoyants pour leurs enfants, ce qui est à l'origine d'un changement d'attitude positif et a permis de créer un environnement plus accueillant pour les enseignants et les élèves handicapés (Lewis et Bagree, 2013).

Stratégie 2 : Améliorer la formation des enseignants pour que tous les enfants puissent apprendre

Une éducation de bonne qualité repose sur les possibilités offertes aux enseignants de bénéficier de la meilleure formation, non seulement avant de commencer à enseigner, mais aussi tout au long de leur carrière. La formation initiale des enseignants devrait préparer les enseignants à aider les élèves issus de contextes variés et ayant des besoins différents, notamment ceux défavorisés dès la naissance, et ceci dès les premiers niveaux. Cela ne doit pas se faire uniquement au niveau de la théorie de l'enseignement mais doit inclure les expériences pratiques en classe, et s'assurer que les futurs enseignants connaissent suffisamment bien les matières qu'ils vont enseigner.

La formation initiale des enseignants doit également poser les bases d'une formation continue qui consolide les compétences et les connaissances. La formation continue est particulièrement importante pour les enseignants qui pourraient être sans formation ou insuffisamment formés. En outre, les enseignants ont besoin d'une formation continue pour s'adapter aux évolutions des méthodes d'enseignement et d'apprentissage, tout comme les formateurs eux-mêmes. Pour les pays ayant des capacités limitées pour former des enseignants, la technologie permettant une formation à distance est un moyen d'atteindre plus efficacement un plus grand nombre d'étudiants.

La formation initiale des enseignants doit promouvoir un enseignement équitable

La formation initiale des enseignants devrait les préparer à soutenir les élèves ayant le plus besoin d'aide, notamment dès les premières années où les élèves défavorisés risquent de quitter l'école avant même d'avoir appris à lire un seul mot. Mais la formation initiale des enseignants ne prépare pas toujours efficacement les enseignants à dispenser une éducation de bonne qualité et équitable.

La durée et les dispositions institutionnelles de la formation initiale des enseignants varient en fonction des pays et entre les pays, dépendant du niveau auquel les enseignants vont enseigner (Karras et Wolhuter, 2010). Dans certains programmes, les matières académiques sont étudiées en même temps que les cours de formation et les cours professionnels ; dans d'autres, des cours de pédagogie sont proposés aux étudiants qui ont déjà un diplôme dans un domaine spécialisé. Une troisième approche serait une formation à l'école qui se rapprocherait plus de l'apprentissage (Tatto *et al.*, 2012). En outre, la formation à distance flexible des enseignants se répand dans les pays dont les gouvernements sont confrontés à des problèmes de ressources et souhaitant élargir leur base d'enseignants qualifiés.

Tous les programmes de formation des enseignants visent à assurer que les enseignants répondent aux exigences professionnelles avant d'être certifiés « qualifiés » ou « formés » – mais la qualité des enseignants diplômés dans cet éventail très varié de programmes peut également varier, en fonction de la qualité du contenu et de la façon dont la pratique de l'enseignement est organisée. La qualité de l'enseignant ne peut être améliorée en rallongeant simplement la durée de la formation ; il faut en outre améliorer la qualité de la formation. Par exemple, une analyse des données SACMEQ révèle que dans 14 pays africains anglophones, une durée plus longue de la formation initiale des enseignants, bien que positive, n'a pas eu d'impact sur les notes d'anglais et de mathématiques des élèves du niveau 6 (Fehrler *et al.*, 2009).

La formation initiale des enseignants doit compenser une connaissance médiocre de la matière

Idéalement, les futurs enseignants devraient entamer des programmes de formation des enseignants en ayant une connaissance suffisante des matières qu'ils vont enseigner. La connaissance de la matière par les enseignants se reflète clairement dans les notes de l'élève ou dans l'amélioration de ses performances (Glewwe *et al.*, 2011).

Voir comment les enseignants réussissent les tests que passent leurs élèves est un moyen de juger les connaissances des enseignants. Au Pérou, dans le cadre de l'évaluation nationale de l'apprentissage des élèves en 2004, les enseignants de 12 000 élèves de niveau 6 de 900 écoles primaires ont aussi passé les tests de mathématiques et de compréhension de la lecture. Dans les écoles où les deux matières étaient enseignées par le même enseignant, les élèves qui réussissaient bien en mathématiques avaient en général des enseignants qui réussissaient également bien dans cette matière – un résultat qui se vérifiait aussi bien dans les zones urbaines que dans les zones rurales, indépendamment de la langue parlée à la maison (Metzler et Woessmann, 2012).

Cependant, dans les pays à faible revenu, les enseignants entrent souvent dans la profession sans avoir de connaissance de la matière principale parce que leur propre formation a été médiocre. Dans ces circonstances, les programmes de formation des enseignants doivent commencer par s'assurer que tous les étudiants ont une bonne compréhension des matières qu'ils vont enseigner.

On peut constater une faible connaissance de la matière chez les enseignants du primaire. Dans une étude sur les écoles primaires au Kenya en 2010, les enseignants du niveau 6 n'ont obtenu que 61 % dans les tests de mathématiques de niveau 6 ; aucun des enseignants n'avait une maîtrise complète de la matière (Ngware *et al.*, 2010). En Inde, où les acquis des élèves restent assez faibles, notamment parmi les populations pauvres, seuls 9 % des candidats enseignants des écoles primaires ont réussi le Central Teacher Eligibility Test mis en place par le gouvernement en 2011, sans grande améliorations dans les années qui ont suivi (Chudgar, 2013).

Au Kenya, les enseignants du niveau 6 n'ont obtenu que 61 % au test de mathématiques du niveau 6

Dans certains pays, les enseignants ne connaissent pas suffisamment bien la langue d'instruction. Dans l'État de Kano au nord du Nigéria, on a constaté que 78 % des 1 200 étudiants en éducation de base avaient une connaissance « limitée » de l'anglais lorsqu'ils ont passé un test de compréhension de lecture et de capacité à corriger une phrase écrite par un enfant âgé de 10 ans (Programme de soutien au secteur de l'éducation au Nigéria, 2011). En Gambie, les tests passés par les enseignants dans le cadre d'une évaluation de la lecture dans les premiers niveaux ont permis de constater que les enseignants du primaire qui enseignaient en anglais avaient de mauvais résultats aux tests de langue en anglais de

base. Seuls 54 % ont pu identifier correctement celui des quatre mots (lourd, dur, immense et pourri) dont le sens se rapprochait le plus du mot «énorme » (Mulkeen, 2013).

Les élèves ayant des enseignants avec une faible connaissance de la matière auront inévitablement des difficultés d'apprentissage. En Afrique australe et orientale, les enseignants ont passé des tests de lecture et de mathématiques similaires à ceux de leurs élèves de niveau 6 dans le cadre de SACMEQ 2007. En Afrique du sud une augmentation de 100 points de la note de l'enseignant améliorait le score des élèves de 38 points (Altinok, 2013a). Les élèves ayant la chance d'avoir un enseignant parmi les meilleurs 10 % plutôt que parmi les 10 % les plus mauvais verront leur score s'améliorer de 110 points, l'équivalent de la différence entre la province de Malanga qui est la troisième à avoir les plus mauvaises performances sur neuf provinces et le Cap occidental qui enregistre les meilleures performances (Moloi et Chetty, 2010).

Les programmes de formation des enseignants des pays enregistrant les meilleures notes dans l'Étude sur la formation et le développement de l'enseignant en mathématiques de 2007/08, parmi lesquels Singapour et Taiwan province de Chine, offrent un meilleur équilibre entre la formation à la connaissance de la matière, les méthodes d'enseignement de la connaissance de la matière et les méthodes d'enseignement général (Babcock *et al.*, 2010).

Dans les pays en développement, les instituts de formation des enseignants qui doivent améliorer la connaissance médiocre que les stagiaires ont de la matière n'ont souvent pas le temps de le faire, en raison de demandes contradictoires en rapport avec les programmes scolaires. Par exemple, en Ouganda, le programme scolaire pour la formation initiale des enseignants du primaire prévoit 262 heures d'enseignement sur les méthodes d'enseignement et la théorie pédagogique, et seulement 120 heures pour les mathématiques et autant pour les langues (l'anglais) et les sciences. Une grande partie de ce temps est utilisée pour apprendre les méthodes d'enseignement spécifiques à la matière, ce qui suppose une solide connaissance préalable de la matière (Banque mondiale, 2012c). Au Kenya, les élèves enseignants doivent choisir 10 matières et commencer la pratique de l'enseignement la première année, avec 9 matières et une pratique de l'enseignement en deuxième année. Ceci laisse peu de temps pour combler les lacunes des connaissances des étudiants enseignants (Bunyi *et al.*, 2013).

Au Ghana, pour faire face à ces problèmes, la formation des enseignants a été restructurée au début des années 2000. Les étudiants enseignants doivent réussir un examen portant sur des matières académiques de base à la fin de leur première année avant de pouvoir passer en deuxième et troisième années où l'accent est essentiellement mis sur les compétences pédagogiques. Les étudiants qui échouent peuvent repasser l'examen, mais ceux qui échouent une deuxième fois ne peuvent poursuivre la formation (Akyeampong, 2003).

Former les enseignants à enseigner, notamment dans les premières années

Les enseignants doivent non seulement avoir une bonne connaissance de la matière, mais également une formation à la manière d'enseigner. La connaissance des stratégies d'enseignement du contenu de la matière varie considérablement entre les pays et à l'intérieur des pays. Les étudiants enseignants en mathématiques pour le premier cycle du secondaire à Taiwan province de Chine ont eu des notes en connaissances pédagogiques une fois et demi supérieures à leurs homologues au Chili, par exemple (Blömeke, 2012). Au Chili, 5 % de stagiaires les plus faibles ont obtenu 200 points de moins alors que les 5 % les plus forts ont obtenu plus de 500 points (Tatto *et al.*, 2012). Sauf à s'attaquer à de telles divergences, la formation ne fera que perpétuer les inégalités en matière d'apprentissage des élèves.

En Afrique subsaharienne, où les acquis de l'apprentissage sont médiocres et souvent très inégaux, la formation initiale de l'enseignant a tendance à s'appuyer sur des programmes qui mettent l'accent sur la qualité et la variété des méthodes d'enseignement. Au Ghana, au Kenya, au Mali, au Sénégal, en Ouganda et en République-Unie de Tanzanie, par exemple, les stagiaires ne sont pas formés à encourager une participation active en classe pour permettre aux élèves de comprendre la leçon (Akyeampong *et al.*, 2013).

De ce fait, peu d'enseignants d'école primaire ont un niveau adéquat dans les méthodes d'enseignement de leur matière. L'analyse des leçons de mathématiques enregistrées sur vidéo au Botswana et dans la province du Nord-Ouest en Afrique du Sud montre que la plupart des enseignants n'avaient pas la capacité d'aider les étudiants à apprendre la matière. Les enseignants qui aidaient les élèves à apprendre avaient un cours bien planifié avec des tâches riches et variées, et de fortes capacités de communication permettant de mettre les concepts de mathématiques au niveau de la compréhension des élèves (Sapire et Sorto, 2012).

Une formation initiale adéquate des enseignants est également essentielle pour permettre aux enfants d'acquérir tôt de bonnes compétences en lecture. Les enfants devraient apprendre à lire, à décoder et à comprendre le texte dans leurs premières années de scolarité : ceux qui ne le font pas risquent de se retrouver perdus. Cependant, les enseignants sont rarement formés à enseigner ces compétences. Au Mali, une étude des compétences des élèves utilisant une évaluation de la lecture dans les premiers niveaux ainsi que les observations de l'enseignant a constaté que rares sont les enseignants capables d'enseigner la lecture à leurs élèves. Les enseignants avaient été mal préparés à appliquer les méthodes d'enseignement requises et n'accordaient pas une attention suffisante au soutien de la lecture individuelle des élèves. Cela est sans nul doute une raison importante expliquant pourquoi près de la moitié des élèves au Mali ne peuvent lire un seul mot dans leur propre langue à la fin du niveau 2 (Varly, 2010).

Les programmes de formation des enseignants doivent aider les enseignants à pouvoir enseigner les compétences de base en lecture dans plus d'une langue et leur apprendre à utiliser efficacement les matériels en langue locale. Toutefois, les enseignants sont rarement préparés à la réalité des classes multilingues. Une étude à petite échelle de l'enseignement des mathématiques au Botswana a indiqué que la formation bilingue des enseignants n'atteignait pas son but qui était de préparer les enseignants à des classes multilingues dans lesquelles la langue utilisée à la maison par les élèves pourrait être différente de la langue nationale et de l'anglais, utilisés pour l'enseignement des mathématiques (Kasule et Mapolelo, 2005). Au Sénégal où des tentatives existent d'utiliser les langues locales dans les écoles, la formation n'est dispensée qu'en français, et une étude a constaté que seuls 8 % des étudiants enseignants se sentaient assez confiants pour enseigner la lecture en langues locales (Akyeampong *et al.*, 2013).

Préparer les enseignants à soutenir les élèves issus de contextes divers

La formation des enseignants doit préparer les stagiaires à enseigner à des élèves issus de contextes divers en utilisant un large éventail de stratégies. Ceci est particulièrement important dans les pays les plus pauvres où les besoins des élèves peuvent être très variés, avec un grand nombre d'enfants marginalisés entrant à l'école pour la première fois.

Une formation à l'utilisation du diagnostic et des outils d'évaluation formative est primordiale pour permettre aux enseignants d'identifier les apprenants faibles et de leur offrir un soutien ciblé. Néanmoins, ceci fait rarement partie de la formation initiale des enseignants dans les pays pauvres. C'est la raison pour laquelle les projets associés à Early Grade Reading Assessments, qui utilisent le diagnostic et des évaluations continues pour identifier les lacunes dans les compétences en lecture au premier niveau dans les pays en développement et s'y attaquer, prévoient une formation continue et un soutien pour aider les enseignants à utiliser ces approches (Gove et Cvelich, 2010) (voir la section sur l'amélioration des compétences de l'enseignant à travers la formation continue).

La formation au diagnostic et à l'évaluation formative est également insuffisante dans les pays riches. Dans une étude sur les pays de l'Union européenne, les enseignants de la moitié des pays étudiés ont indiqué ne pas avoir la capacité de diagnostiquer les problèmes des élèves rapidement et précisément, et de profiter du large répertoire de solutions appropriées (Commission européenne, 2012). Intégrer la formation à ces compétences dans les programmes de formation initiale et s'assurer que les formateurs d'enseignants savent comment enseigner ces compétences est essentiel pour que les enseignants acquièrent une base solide pour soutenir les enfants ayant des besoins d'apprentissage divers.

Du fait d'une formation inadéquate, et d'un accent trop largement mis sur la théorie plutôt que sur la pratique, beaucoup d'enseignants nouvellement formés ne sont pas sûrs de posséder les compétences nécessaires pour aider les enfants ayant les plus gros besoins d'apprentissage, y compris ceux souffrant de sévères handicaps physiques ou intellectuels dans les classes normales (Forlin, 2010). Au Viet Nam, une fois reconnue la nécessité de disposer de ressources humaines adéquates pour soutenir les initiatives d'éducation inclusive, un programme national de base et un cadre d'orientation pour l'éducation inclusive ont été élaborés (Inclusive Education in Action, 2010). Ils incluent des modules d'apprentissage conçus pour être utilisés de manière autonome ou intégrés dans les programmes actuels des universités et des écoles de formation des enseignants. Dans les collèges universitaires, les cours englobent l'élaboration de plans d'éducation individuelle pour tous les apprenants, la conception et l'adaptation d'activités pour les enfants ayant des besoins d'apprentissage différents, et l'évaluation des acquis de l'apprentissage des enfants ayant des besoins spéciaux ou souffrant de handicaps (Nguyet et Ha, 2010).

Au Sénégal, seuls 8 % des stagiaires avouaient se sentir à l'aise pour enseigner la lecture dans les langues locales

Parmi les pays de l'OCDE, ceux dans lesquels la formation des enseignants intègre la diversité

La Finlande forme les futurs enseignants à repérer les élèves ayant des difficultés d'apprentissage

enregistrent les meilleurs résultats. La Finlande qui est un des pays au monde ayant les meilleures notes du PISA et où il y a très peu d'inégalité entre les élèves, forme les futurs enseignants à identifier les élèves ayant des problèmes d'apprentissage (OCDE, 2011b).

Des acquis d'apprentissage stagnants ou en baisse dans les pays à revenu élevé ces dernières années ont permis un débat politique et des réformes portant sur la formation des enseignants pour aider les élèves faibles (Commission européenne, 2012). Après avoir enregistré des résultats inférieurs à la moyenne des pays de l'OCDE dans l'évaluation PISA 2000, l'Allemagne a mis en place des réformes de la formation des enseignants qui ont permis d'améliorer l'apprentissage des élèves tel que mesuré par PISA en 2009. Les futurs enseignants sont recrutés parmi le tiers supérieur des élèves diplômés et reçoivent une formation extensive à l'université qui se concentre sur l'identification des problèmes auxquels sont confrontés les élèves ayant de mauvaises résultats. Ils bénéficient d'une longue période de formation dispensés par des enseignants expérimentés avant de devenir des enseignants pleinement qualifiés (OCDE, 2011b).

Une étude de la formation initiale des enseignants en mathématiques pour le premier cycle du secondaire dans 15 pays[2] a constaté qu'aucun pays n'inclut ni ne met l'accent sur la préparation à la diversité des étudiants dans la formation des enseignants. Dans plusieurs pays dont l'Allemagne et la Pologne, seul quelques futurs enseignants indiquaient avoir reçu une préparation professionnelle qui englobait des mesures pour préparer à la diversité des étudiants. Cinq pays sont mentionnés comme offrant une bonne préparation aux défis professionnels : le Botswana, le Chili, la Malaisie, les Philippines et les États-Unis. Les étudiants enseignants de ces pays ont plus d'opportunités d'apprendre à enseigner à des élèves issus de milieux culturels ou socioéconomiques divers, ainsi qu'à ceux souffrant de handicaps physiques (Blömeke, 2012).

Dans les écoles éloignées ou n'ayant pas suffisamment de ressources et de salles de classe, certains enseignants sont amenés à enseigner dans des classes multigrades, à différents groupes d'âges dans une même salle. Dans certains pays d'Afrique subsaharienne, dont le Burkina Faso, le Mali, le Niger, le Sénégal et le Togo, 10 % au moins des élèves étudient dans les classes multigrades. Au Tchad, près de la moitié des élèves suit un enseignement dans des classes multigrades. Dans certains pays, la taille de la classe est plus importante dans les classes multigrades : au Mali, par exemple, il y a plus de 73 élèves par classe contre 57 en moyenne dans les classes monogrades (ISU, 2012b).

La formation initiale et une formation continue sur les besoins sont essentielles. Lors de la formation à l'enseignement en classe multigrade, on peut améliorer les compétences de l'enseignant ainsi que les résultats de l'apprentissage. Par exemple, un petit projet au Sri Lanka formait les enseignants à préparer des plans de leçon et des devoirs appropriés aux niveaux des classes regroupant les niveaux 4 et 5. Les résultats ont permis de constater que ces méthodes avaient un impact positif sur les performances des élèves en mathématiques (Vithanapathirana, 2006).

Les enseignants ont également besoin d'une préparation adéquate pour comprendre et traiter les dimensions du genre dans les échanges à l'école et en classe, qui peuvent avoir un effet négatif sur l'expérience et les acquis de l'apprentissage des garçons et des filles. Les enseignants hommes et femmes doivent être formés à comprendre et à reconnaître leurs propres attitudes, perceptions et attentes et comment celles-ci affectent leurs échanges avec les élèves. En Turquie, un cours de formation initiale d'un trimestre à l'intention des enseignants portant sur l'égalité entre les genres a eu un impact important sur l'attitude et la sensibilisation des enseignants au genre. Ceux qui ont suivi ce cours qui proposait des matières telles que la socialisation du genre, la sélection du matériel d'enseignement et l'environnement scolaire enregistrent une amélioration considérable sur une échelle conçue pour mesurer les attitudes face aux rôles des garçons et des filles (Erden, 2009).

Le Forum des éducatrices africaines a élaboré un modèle de pédagogie sensible au genre pour s'attaquer à la qualité de l'enseignement dans les écoles africaines. Le modèle inclut la formation des enseignants à l'utilisation de matériel d'enseignement et d'apprentissage équitable par rapport au genre, des stratégies de disposition des salles de classe et d'interaction en classe ainsi que des stratégies pour mettre un terme au harcèlement sexuel et encourager une gestion de l'école qui tient compte du genre. Depuis 2005, plus de 6 600 enseignants ont été formés à l'utilisation de ce modèle (Forum des éducatrices africaines, 2013). Des études de cas des écoles où les enseignants ont été formés à l'utilisation de ce modèle dans le cadre d'un ensemble d'activités plus larges, indiquent que les enseignants étaient plus réactifs aux questions de genre et apportaient un soutien plus important aux filles ; les

2. Botswana, Chili, Taïwan Province de Chine, Géorgie, Allemagne, Malaisie, Norvège, Oman, Philippines, Pologne, Fédération de Russie, Singapour, Suisse, Thaïlande et États-Unis.

études ont également constaté une amélioration de la participation et des résultats de l'apprentissage (FAWE, 2006 ; Haugen *et al.*, 2011).

La formation initiale des enseignants doit inclure une phase pratique en classe

Je pense que la formation académique m'a apporté un soutien important dans l'apprentissage de la connaissance de la matière, mais sans aucun doute, la formation qui m'a le plus aidée a été le travail quotidien en classe.

– Elena, enseignante, Madrid, Espagne

Les possibilités de pratiquer l'enseignement sont essentielles pour permettre aux étudiants enseignants de pouvoir par la suite améliorer l'apprentissage des élèves. Les pays qui enregistrent de bons résultats d'apprentissage chez les élèves sont ceux qui offrent des périodes importantes d'apprentissage de l'enseignement en classe sous la supervision d'enseignants experts (OCDE, 2011a, 2011b ; Schleicher, 2012).

Les programmes de formation des enseignants dans les pays en développement ne vérifient souvent pas si les étudiants ont une expérience adéquate de l'apprentissage de l'enseignement en classe, ce qui contribue à la mauvaise qualité de l'enseignement. Le temps consacré à la pratique de l'enseignement peut ne pas dépasser neuf semaines sur six mois de formation au Sénégal, ou neuf semaines sur deux années de formation au Kenya. Dans les deux pays, la partie pratique de leur formation doit couvrir l'enseignement dans les trois premiers niveaux, mais beaucoup d'étudiants n'ont pas eu la possibilité de faire l'expérience de tous les programmes et niveaux qui leur avaient été promis (Akyeampong *et al.*, 2013).

Même lorsque que les programmes de formation initiale des enseignants incluent une expérience et un enseignement à l'école, trouver le bon moment peut s'avérer difficile. Dans certains pays africains, la formation pratique à l'école peut se faire après le programme de formation, limitant considérablement les opportunités d'échanger des informations et des réflexions critiques sur les expériences en classe. L'absence d'encadrement et le soutien erratique des tuteurs viennent aggraver le problème (Pryor *et al.*, 2012).

Pour améliorer la qualité des enseignants, le Pakistan s'est engagé à remplacer les méthodes de formation traditionnelles comme les conférences et les séminaires par des méthodes favorisant les compétences pratiques et une pédagogie axée sur l'enfant (USAID, 2008). Mais 10 % seulement du temps d'instruction des stagiaires est dédié à la pratique de l'enseignement (Nordstrum, 2013).

Dans les pays pauvres, les enseignants doivent se préparer aux problèmes pratiques des classes diverses et sans ressources suffisantes, notamment dans les régions éloignées et rurales. Development Aid from People to People, une organisation internationale pour le développement à but non lucratif, a créé des écoles de formation des enseignants au Malawi qui offrent une formation initiale pour donner aux nouveaux enseignants les compétences nécessaires pour les écoles rurales. Une forte orientation pratique, une longue expérience dans l'école et le travail communautaire aident à préparer les enseignants aux réalités de la vie et de l'enseignement dans les zones rurales (encadré 6.2).

Améliorer les compétences des enseignants grâce à la formation continue

La formation professionnelle continue a été essentielle pour moi. Entendre parler des enseignants expérimentés, discuter d'expériences, mettre en pratique des idées, enseigner en équipe, participer à des conférences qui vous mettent au défi et qui renforcent les connaissances, tout cela est essentiel.

– Marian, enseignante, Sud de Caulfield, Australie

Une fois en classe, les enseignants ont tous besoin d'un soutien continu pour leur permettre de réfléchir aux pratiques d'enseignement, d'entretenir leur motivation et de les aider à s'adapter au changement, comme par exemple l'application de nouveaux programmes scolaires. On constate que les enseignants qui ont bénéficié d'une certaine formation continue enseignent mieux que ceux qui n'en ont pas bénéficié, même si cela dépend de l'objectif et de la qualité de la formation reçue (Glewwe *et al.*, 2011).

La formation continue est encore plus importante pour les enseignants qui arrivent en classe avec peu ou pas de formation initiale, ou ceux dont la formation ne les a pas suffisamment exposé à la réalité de la classe. La formation continue ne devrait pas uniquement être considérée comme un simple moyen de compenser une connaissance limitée de la matière et l'absence de formation initiale de l'enseignant. Elle doit également jouer un rôle clé dans l'amélioration des acquis de l'apprentissage en apportant aux enseignants de nouvelles idées tout au long de leur carrière sur la façon d'aider les apprenants faibles.

Encadré 6.2 : Une formation initiale des enseignants orientée vers la pratique soutient les enseignants dans les zones rurales du Malawi

Le Malawi est un des pays au monde enregistrant la plus forte pénurie d'enseignants, avec 67 élèves en moyenne dans les classes. Si aucune mesure d'urgence n'est mise en place, le pays ne pourra pas combler son déficit en enseignants à l'horizon 2030. Les pénuries sont particulièrement problématiques dans les zones rurales, où les enseignants, notamment les femmes, sont souvent réticents à enseigner. Ces circonstances contribuent à l'un des plus faibles résultats d'apprentissage au monde.

Pour accroître le nombre d'enseignants du primaire équipés pour enseigner et rester dans les zones rurales, Development Aid from People to People du Malawi a récemment créé quatre écoles de formation des enseignants dans les zones rurales. Les programmes de formation mettent l'accent sur l'intégration de la théorie et du contenu de la matière, l'application pratique des compétences d'enseignement, la recherche et la réflexion menée par les étudiants, la sensibilisation de la communauté et le développement social. La possibilité d'acquérir une pratique de l'enseignement est assurée lors de la formation initiale à l'école et au cours d'une année de stage pratique. Une fois diplômés, on s'attend à ce que les nouveaux enseignants travaillent effectivement dans les zones rurales, et utilisent les matériels d'enseignement et d'apprentissage produits avec des ressources disponibles localement. Les programmes de formation mettent fortement l'accent sur le soutien des besoins des élèves, y compris ceux à risque, et sur des projets basés sur la communauté comme les jardins écoles pour aider les enfants vulnérables.

La formation suit un cycle de 30 mois divisés en huit périodes. Au cours des cinq premières périodes, les étudiants restent à l'école pour acquérir les compétences académiques, pratiques et sociales, et sont encouragés à mener des recherches dans les communautés voisines sur les stratégies pour enseigner et travailler dans les zones rurales. Ils apprennent à connaître les problèmes de développement local et nouent des partenariats avec les écoles voisines pour acquérir une expérience pratique, des activités extracurriculaires et la sensibilisation de la communauté. La sixième période est une année scolaire complète de pratique de l'enseignement, où deux étudiants assument la responsabilité de la classe avec l'aide et sous la supervision d'un tuteur à l'école primaire et de tuteurs au collège. Les étudiants reviennent à l'école pour les septième et huitième périodes – pour réfléchir, se spécialiser et se préparer aux examens finaux.

Dans une récente évaluation du programme, 72 % des étudiants considéraient que le volet pratique est la période de leurs études qui les prépare le mieux à enseigner dans les zones rurales. L'évaluation a conclu que la forte orientation pratique du programme permettait une meilleure préparation que l'approche plus théorique dans les écoles publiques. L'évaluation a également constaté que 80 % des étudiants acquéraient une expérience en proposant des cours de soutien aux élèves contre simplement 14 % dans les collèges publics.

Le programme a été particulièrement bénéfique pour encourager les jeunes femmes à suivre une formation pour devenir enseignantes rurales. Quatre-vingt pour cent des étudiantes du programme considéraient que les sujets pratiques de leurs cours les préparaient bien à l'enseignement dans les zones rurales, contre 38 % des étudiantes dans les écoles publiques. De plus, 87 % des étudiantes du programme ont déclaré qu'elles choisiraient un poste en région rurale contre 67 % des étudiantes dans les collèges publics.

Le Ministère de l'éducation a envoyé des diplômés du programme dans les écoles publiques rurales. En 2011, 564 nouveaux enseignants travaillaient dans les écoles primaires rurales, et 750 autres étaient en formation et 1 420 élèves suivaient des cours de rattrapage. Compte tenu du nombre important d'enfants en région rurale qui ont besoin d'un tel soutien, les écoles publiques ont un enseignement à tirer de ce programme, pour s'assurer que tous les étudiants enseignants acquièrent les compétences pour enseigner dans des régions où ils sont le plus nécessaires.

Sources : DeStefano (2011) ; Development Aid from People to People (2013) ; Mambo (2011).

À Shanghai, en Chine, tous les enseignants du primaire doivent suivre 240 heures de cours de développement professionnel sur cinq ans

En général, les pays riches qui ont atteint les résultats d'apprentissage les plus élevés et les plus égaux sont ceux qui investissent le plus dans la formation initiale et continue, permettant aux enseignants de s'adapter aux nouvelles approches. À Shanghai en Chine, le meilleur classement PISA 2009, tous les enseignants des écoles primaires doivent effectuer 240 heures de développement professionnel sur cinq ans. À Singapour, les enseignants bénéficient de 100 heures de formation continue par an, et les nouveaux enseignants bénéficient d'un encadrement pendant les premières années de leur carrière. Les formateurs se rendent dans les écoles pour cerner les difficultés auxquelles sont confrontés les enseignants ou pour leur présenter de nouvelles pratiques, comme des approches de la pensée critique ou l'utilisation des technologies d'information et de communication (TIC) (OCDE, 2011a, 2011b).

Améliorer les connaissances et les compétences des enseignants non formés ou insuffisamment formés

Les décideurs ayant un budget limité peuvent être amenés à choisir entre offrir une formation initiale et une formation continue. Recruter des enseignants communautaires et contractuels non formés au niveau local et leur offrir une formation continue est quelquefois considéré comme un moyen plus rapide et plus rentable de s'attaquer à la pénurie des enseignants plutôt que de commencer par élargir le système de formation initiale.

Par conséquent, il y a un grand nombre d'enseignants non formés dans certains pays, où la formation initiale des enseignants a été sacrifiée à une période où les ressources sont rares. Au Bénin, par exemple, les

écoles de formation initiale (écoles normales) ont été fermées entre 1987 et 2006, au moment où le pays a arrêté de recruter des enseignants fonctionnaires en raison de contraintes budgétaires. Un grand nombre d'enseignants communautaires et contractuels ont été engagés localement et n'ont bénéficié d'aucune formation initiale. Même si les écoles normales ont réouvert, elles ne peuvent pas répondre à la demande en raison de l'augmentation des effectifs scolarisés. Nombre d'enseignants communautaires et contractuels ont bénéficié d'une certaine forme de formation continue – en général de courte durée et ne donnant pas droit à un certificat – dispensée par un réseau non coordonné de fournisseurs publics, privés et d'ONG (Pôle de Dakar et République du Bénin, 2011). Pour améliorer cette situation, un programme conçu en 2007 offre à ces enseignants, trois années de formation pour leur permettre d'acquérir des qualifications équivalentes à celles des enseignants de la fonction publique.

Ceux qui élaborent la formation continue pour les enseignants qualifiés et sous qualifiés peuvent tirer des leçons des programmes non formels qui visent à renforcer les compétences de base chez les enfants non scolarisés. Les enseignants communautaires dans ces programmes bénéficient souvent d'une brève présentation axée sur les méthodes, d'un soutien en cours d'emploi et d'une formation continue fréquente, localisée, mettant l'accent sur les aspects pratiques de l'enseignement (DeStefano *et al.*, 2006 ; Nicholson, 2007).

Une supervision régulière et une formation continue ont la possibilité de lutter contre le déficit de connaissances et d'améliorer et de renforcer les compétences acquises. Au Mexique, le système du Consejo Nacional de Fomento Educativo offre une formation intensive et des mesures de soutien aux enseignants non formés dans les établissements préscolaires gérés par les communautés dans les zones défavorisées. Ils reçoivent également une bourse d'enseignement pour poursuivre leur formation secondaire ou postsecondaire. Les étudiants enseignants sont envoyés dans un groupe de 10 écoles, et les enseignants communautaires participants se rencontrent tous les mois à des fins de supervision et de formation (Yoshikawa *et al.*, 2007). Au Malawi, les enseignants communautaires recrutés dans les programmes publics d'éducation de base de la seconde chance participent à des sessions de formation et de planification hebdomadaire animées par les superviseurs et reçoivent une formation plus intensive tant sur le plan du contenu que des méthodes d'enseignement pendant les vacances avec des tuteurs d'école publique de formation des enseignants (Allsop et Chiuye, 2010).

Encadré 6.3 : Améliorer le développement des enseignants à Dadaab, le plus grand complexe de réfugiés au monde

Dadaab est le plus grand camp de réfugiés au monde et existe depuis près de 20 ans à la frontière du Kenya et de la Somalie. Il abrite près de 474 000 réfugiés, dont toute une génération de jeunes Somaliens qui ont grandi dans les camps. En outre, Dadaab a récemment connu une forte augmentation démographique suite au conflit et à la sécheresse dans la Corne de l'Afrique en 2011. Offrir une éducation dans les cinq camps de Dadaab était un défi majeur : 81 590 enfants sont entassés dans 39 écoles, et les taux actuels de scolarisation représentent seulement 36 % du total de la population d'âge scolaire.

Les camps connaissent une forte pénurie d'enseignants formés, qui s'est aggravée en 2012 quand près de 20 % des enseignants ont quitté la profession à cause dit-on, des faibles salaires versés aux enseignants réfugiés et de la lourde charge de travail. Suite à ces mauvaises conditions, les notes d'examen de Dadaab au certificat d'enseignement primaire du Kenya en 2012 étaient en moyenne de 163 sur 500, deuxième plus mauvais score dans le pays.

L'absence de formation vient s'ajouter à tous ces problèmes. Dans les camps, près de 10 % des enseignants sont des enseignants kenyans qualifiés, les 90 % restants étant des enseignants réfugiés venant des camps. Bien que la majorité des enseignants réfugiés a au moins achevé l'école secondaire, leurs notes étaient probablement très basses. Seuls 2 % des enseignants réfugiés sont qualifiés. Ils ne sont pas éligibles à l'admission dans les instituts d'enseignement supérieur au Kenya, et ont donc besoin d'autres options de qualification.

Plusieurs ONG internationales donnent aux nouveaux enseignants recrutés 5 à 14 jours de cours de familiarisation. Le contenu n'est pas méthodique ; les ateliers offrent un éventail de sujets mais sans cadre commun pour identifier les connaissances et les compétences de base que devraient posséder les enseignants.

Pour résoudre ces problèmes, une stratégie de développement et de gestion de l'enseignant a été élaborée pour 2013/15. Plutôt que d'avoir des partenaires individuels ayant leurs propres projets de formation et leur système de gestion, la stratégie propose une approche normalisée et harmonisée pour une utilisation plus efficace des ressources et pour améliorer la responsabilisation tant du côté des enseignants que des partenaires. Elle recommande de se tourner vers un développement axé sur l'école et la résolution des problèmes, avec lorsque cela est possible une formation pratique dans l'école. La stratégie propose également des options de qualification et de certification pour les enseignants qui répondent à au moins deux des exigences d'admission dans l'enseignement supérieur, ainsi que des options pour la majorité qui ne répond pas à ces exigences. Elle recommande des liens avec les autorités éducatives somaliennes pour étudier une certification transfrontalière en vue d'un éventuel rapatriement des enseignants réfugiés somaliens.

Sources : Dryden-Peterson (2011) ; Inter-Agency Education Coordination Group (2013).

Les enseignants dans les zones de conflits, y compris dans les camps de réfugiés, comptent au nombre de ceux qui ont le plus besoin d'une stratégie de formation cohérente pour compenser les faibles niveaux de qualification de la plupart des enseignants réfugiés (encadré 6.3).

Adapter la formation des enseignants pour améliorer l'apprentissage dans les premiers niveaux

Les lacunes dans la qualité et la pertinence de la formation initiale des enseignants peuvent limiter l'efficacité des enseignants. La formation continue

peut combler les lacunes, mais n'arrive souvent pas à favoriser les compétences dont les enseignants ont besoin pour répondre à des besoins d'apprentissage particuliers, notamment dans les premiers niveaux. Une façon de s'assurer que les enseignants acquièrent ces compétences serait d'adapter leur formation aux besoins des élèves, comme le montrent les évaluations en classe.

L'évaluation de la lecture dans les premiers niveaux, un outil conçu pour évaluer les compétences de base, permet aux éducateurs d'identifier les écoles et les classes ayant des besoins particuliers. Une fois les domaines à améliorer identifiés à travers l'évaluation, les résultats peuvent être utilisés pour élaborer des programmes pour former des enseignants aux approches d'instruction qui renforcent les compétences de base particulières.

Un exemple probant est le projet financé par l'USAID, Girls' Improved Learning Outcomes, un projet de 3 ans en Égypte qui vise à améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage des filles dans les écoles primaires dans quatre gouvernorats[3], en formant les enseignants à enseigner la lecture en arabe. En 2008, une version arabe des matériels d'évaluation a été élaborée pour évaluer l'alphabétisme de base des enseignants. L'étude de base en 2009 a révélé que 2 800 élèves dans 60 écoles, près des deux tiers des élèves des niveaux 2, 3 et 4 étaient incapables de lire un seul mot dans un simple paragraphe (RTI International, 2012).

L'évaluation 2009 a recommandé une intervention pour renforcer l'enseignement phonique en alphabet arabe afin d'améliorer les performances en lecture de manière générale. Sur la base de ceci, une méthode a été développée offrant une formation, un soutien et des ressources aux enseignants des niveaux 1 et 2. Au bout de six mois d'instruction phonique améliorée, les élèves du niveau 2 des écoles d'intervention lisaient en moyenne correctement trois fois plus de syllabes que les élèves du même niveau dans les écoles témoins (USAID, 2012).

EGRA Plus Libéria est un autre projet qui a eu un impact considérable sur les progrès des élèves à travers la formation et l'encadrement d'enseignants à qui on apprenait à enseigner, à suivre et à évaluer les bases de la lecture. Il s'agit d'un programme pilote sur deux ans, prolongé par la suite, incluant une formation intensive et un soutien au suivi, sur la base de plans de cours détaillés s'appuyant sur le programme et d'outils de diagnostic et d'évaluation formative (encadré 6.4).

Encadré 6.4 : Aider les enseignants à suivre les progrès des élèves au Libéria

EGRA Plus Libéria a vu le jour suite aux mauvais résultats du Liberia's Early grade Assessment (Évaluation de la lecture aux premiers niveaux) qui a constaté que près de un tiers des élèves de niveau 2 étaient incapables de lire un mot. En 2008, le Ministère de l'éducation, avec le soutien de l'USAID, a lancé le programme pour améliorer les compétences en lecture grâce à une instruction et une évaluation de la lecture fondée sur des faits. EGRA Plus Libéria a été conçu pour étudier l'impact du programme sur les acquis de l'apprentissage des élèves des niveaux 2 et 3. L'un des trois groupes s'est vu attribuer des écoles en fonction des critères suivants : intervention complète, intervention légère, pas d'intervention. Toutes les écoles ont participé à une évaluation des compétences des élèves en lecture pour identifier l'alphabétisme, le décodage et les niveaux de compréhension et l'aisance.

L'intervention complète englobait la formation et le soutien de l'enseignant, des plans de cours structurés, des matériels didactiques et des livres que les enfants pouvaient ramener à la maison. Les enseignants ont participé à un cours intensif d'une semaine sur l'enseignement de la lecture au premier niveau et la manière utiliser les évaluations formatives et le diagnostic pour identifier et soutenir les élèves faibles. Ceci a été suivi par un soutien sur place apporté par des tuteurs formés, pendant toute la durée du programme de deux ans. Les parents et les membres de la communauté étaient régulièrement informés des évaluations des élèves. Au cours de la deuxième année, le programme prévoyait des plans de leçon séquentiels et organisés qui offraient une structure claire aux enseignants et aux élèves. L'intervention légère était minimale, se limitant à informer les parents et les membres de la communauté des niveaux de lecture des élèves dans des fiches d'évaluation pour voir si une telle « responsabilisation » jouait sur les performances.

Les dernières évaluations de la lecture indiquaient que l'intervention complète avait accéléré l'apprentissage des enfants. Les enfants bénéficiant d'une intervention complète avaient amélioré leur niveau de compréhension de la lecture de 130 % contre 33 % avec l'intervention légère ou dans les écoles sans intervention.

Le programme a eu un impact plus important sur les filles, les plaçant au même niveau que les garçons, en partant d'un niveau légèrement plus bas. Par exemple, les filles au niveau 2 avaient amélioré leur niveau de 193 % contre 149 % chez les garçons. En raison du succès de ce programme pilote, le gouvernement et l'USAID ont élargi le programme à 1 300 écoles. Cependant, développer le programme représente un coût considérable. On estime que le matériel de lecture seul coûte plus de 1 000 dollars EU par école. Les activités de formation des enseignants, les salaires du personnel d'encadrement et le transport pèsent lourdement sur les coûts, impliquant des mesures pour assurer la durabilité du programme.

Sources : Davidson et Hobbs (2013) ; Gove et Cvelich (2010) ; Piper et Korda (2011).

Les tuteurs offrent un soutien précieux aux nouveaux enseignants

Avant d'être encadrés, les enseignants enseignaient comme ils le souhaitaient. Les sujets qu'ils trouvaient incompréhensibles étaient soit laissés de côté, soit enseignés de telle façon que les élèves avaient des difficultés à comprendre. Actuellement, cela a changé parce qu'ils demandent des conseils et nous les guidons avec des modèles de cours.

– Arif, tuteur pour enseignant, Punjab, Pakistan

3. Beni Suef, Faiyum, Minya et Qena.

Il est essentiel d'encadrer les nouveaux enseignants une fois qu'ils sont dans la classe, notamment dans les pays les plus pauvres où les enseignants ont très peu d'expérience pratique préalable. Dans le cadre du deuxième programme de développement des enseignants de l'Éthiopie, les candidats enseignants doivent travailler dans les écoles et être encadrés par des enseignants et des superviseurs (Nordstrum, 2013). Au Ghana, les stagiaires sont accompagnés par des enseignants expérimentés dans les premiers niveaux (Akyeampong *et al.*, 2013).

Les pays qui réalisent les scores les plus élevés dans les évaluations internationales de l'apprentissage comme PISA et TIMSS insistent sur l'encadrement des enseignant dits nouvellement qualifiés, et l'aide apportée par les ressources supplémentaires offertes à leurs écoles (EnDarling-Hammond *et al.*, 2010). On y dégage du temps pour permettre aux nouveaux enseignants et à leur tuteur de participer à des activités d'encadrement et à d'autres activités de familiarisation, et pour former les tuteurs. Par exemple, la Nouvelle-Zélande finance 20 % du temps dégagé des nouveaux enseignants et 10 % du temps dégagé des enseignants de deuxième année pour leur permettre de rencontrer leur tuteur, d'observer d'autres enseignants et de participer à des activités de développement professionnel et de se familiariser avec le programme (Darling-Hammond *et al.*, 2009 ; NZEI Te Riu Roa, 2013). On trouve des modèles similaires dans plusieurs pays d'Asie de l'Est enregistrant des performances élevées.

Dans plusieurs pays, dont l'Angleterre (Royaume-Uni) la France, Israël, la Norvège, Singapour et la Suisse, les enseignants encadreurs reçoivent une formation formelle. En Norvège, les directeurs d'écoles choisissent un membre expérimenté du personnel pour encadrer chaque nouvel enseignant ; un institut de formation des enseignants forme ensuite le tuteur et vient dispenser des conseils à l'intérieur de l'école (OCDE, 2005). Singapour offre un financement public aux enseignants expérimentés pour se former et obtenir un diplôme de troisième cycle et devenir encadreurs pour d'autres enseignants (Darling-Hammond *et al.*, 2009).

Formation continue pour s'adapter aux nouvelles approches d'enseignement et d'apprentissage

Nous avons commencé à faire participer les élèves dans la classe. Le rôle de l'enseignant a changé pour se rapprocher de celui d'un facilitateur et d'un guide. Le reste dépend des enfants. Ils prennent activement en charge leur apprentissage. Nous sommes passés à l'apprentissage basé sur les activités, ce qui n'est pas la manière dont nous avions l'habitude d'enseigner, qui était d'écrire au tableau, et de donner des devoirs sans se soucier de savoir si les élèves avaient compris quelque chose ou pas.

– Mubarak, enseignant, Punjab, Pakistan

Dans beaucoup de pays à faible revenu, l'enseignement se fonde sur les approches traditionnelles telles que des cours, l'apprentissage par cœur et la répétition, reflétant ce que les enseignants ont eux-mêmes connu à l'école et la façon dont ils avaient été formés dans les instituts de formation des enseignants (Hardman, 2012). Nombre de pays ont essayé de remplacer ces approches dominées par l'enseignant par des approches centrées sur l'apprenant dans lesquelles les élèves sont encouragés à « apprendre à apprendre ». Une telle approche insiste sur la pensée critique et les enseignants sont supposés aider les élèves à construire activement leurs connaissances au travers d'activités, de travail de réflexion (Vavrus *et al.*, 2011).

Sans formation, les enseignants peuvent considérer que le passage à une pédagogie axée sur l'apprenant est exigeant, notamment dans les écoles ayant peu de ressources. Dans les zones rurales de l'Inde, par exemple, les enseignants du primaire ont eu du mal à vivre ce qu'ils considéraient être un plus grand pouvoir donné aux élèves en classe (Sriprakash, 2010). Les enseignants ont besoin d'un soutien continu pour les aider à s'adapter aux nouvelles approches.

Au Kenya, le programme de développement de l'enseignant axé sur l'école montre qu'une telle formation peut être efficace pour aider les enseignants à adopter des méthodes centrées sur l'élève. Un programme de développement des enseignants à l'intention de 47 000 enseignants du primaire en anglais, mathématiques et sciences combinaient six mois d'autoformation avec du matériel didactique à distance, et des réunions avec les tuteurs dans des groupes de centres de ressources. Le programme inclut 54 heures d'autoformation à la pratique pédagogique et 54 heures dans les trois matières, au terme desquelles un certificat est octroyé. On a constaté que cela encourageait les enseignants à utiliser plus largement la langue maternelle de leurs élèves, la planification des cours et les aide dans l'enseignement qu'ils prodigueront aux élèves. L'enseignement est devenu plus interactif et les attitudes envers les élèves, en particulier les filles sont devenues plus positives (Hardman *et al.*, 2009).

Au Kenya toujours, le programme Healthy Learning, utilise le soutien continu des enseignants du

Aux Philippines, grâce à la formation des enseignants pour animer une heure d'activité de lecture quotidienne les notes des élèves en lecture ont augmenté

primaire pour améliorer la compréhension que les élèves ont de la santé et de la nutrition à travers des méthodes actives d'enseignement et d'apprentissage. Le programme lancé en 2008 par le Ministère de l'éducation en partenariat avec l'Association flamande pour la coopération pour le développement et l'assistance technique, inclut des ateliers de formation de courte durée, un soutien sur le tas, des visites d'échange et des projets scolaires pratiques. Plutôt que de modifier le programme ou d'introduire de nouveaux éléments, il encourage les approches actives d'enseignement et d'apprentissage dans le cadre du programme, à travers des activités pratiques axées sur l'école, comme les jardins écoles, la technologie de l'agroforesterie, l'élevage du bétail, et la gestion de l'eau, en utilisant les ressources disponibles localement à l'école et au niveau du district. Le programme mis en place dans 163 écoles primaires publiques des zones arides et semi arides défavorisées, est considéré comme pertinent et efficace (Management for Development Foundation, 2013).

Les interventions qui cherchent à compléter l'enseignement traditionnel sont souvent organisées par des ONG. Dans un programme aux Philippines, les enseignants recevaient deux jours de formation pour une heure d'activité de lecture quotidienne. Au bout d'un mois, les notes de lecture des élèves de niveau 4 s'étaient considérablement améliorées (Abeberese *et al.*, 2013). Dans l'État indien de Bihar, les enseignants des écoles publiques ont reçu une formation pour utiliser de nouveaux matériels de formation adaptés au contexte local. Combiné à d'autres initiatives, comme le recours aux volontaires du village pour apporter un soutien scolaire aux enfants en dehors des heures d'école, le programme a permis d'améliorer les performances (Walton et Banerji, 2011).

Les avantages de la formation continue peuvent être de courte durée si les ressources sont inadéquates et l'environnement d'apprentissage inapproprié. En 2005/06, l'Ouganda a créé un « programme thématique » pour l'école primaire s'appuyant sur trois principes essentiels : le développement rapide de l'alphabétisme de base, du calcul et des compétences nécessaires à la vie au quotidien dans les premiers niveaux ; l'utilisation de thèmes pertinents pour la vie des enfants ; et l'enseignement dans des langues que les enfants possèdent bien. Il a été demandé aux enseignants d'utiliser des méthodes axées sur l'élève et d'adapter les leçons en fonction des réactions des enfants. Les enseignants ont suivi 10 jours de formation intensive avant la mise en place du nouveau programme à l'échelle nationale au début de 2007. Les enseignants interviewés plus tard au cours de cette même année ont déclaré que la formation avait été trop courte pour leur permettre de comprendre le nouveau programme et de se préparer à l'enseignement (Altinyelken, 2010).

La formation initiale traditionnelle des enseignants et la pratique des examens scolaires peuvent empêcher les enseignants de mettre en place des approches centrées sur l'élève. La Jordanie a entamé des réformes du programme scolaire et de la formation pour promouvoir les compétences transférables pour « l'économie du savoir », comme la créativité, la pensée critique et le travail en équipe. Cependant, les enseignants se reposent toujours sur l'apprentissage par cœur car c'est ce qui est exigé pour l'examen diplômant de fin du secondaire (encadré 6.5).

Encadré 6.5 : En Jordanie, l'apprentissage par cœur empêche l'enseignement de compétences transférables

La Jordanie a enregistré des progrès dans la scolarisation de sa population de jeunes et d'enfants en croissance rapide, avec des taux de 91 % dans les écoles primaires et de 86 % dans les écoles secondaires, qui sont supérieurs aux taux moyens des pays à revenu moyen. Et pourtant, alors que les acquis de l'apprentissage se sont améliorés au début des années 2000, ils ont stagné, voire se sont détériorés, au cours des dernières années. En 2011, la proportion d'élèves atteignant le seuil minimum en mathématiques dans l'évaluation TIMSS était inférieure à ce qu'elle était en 2007, et les notes de l'évaluation nationale en gestion de la communication et de l'information dans les premiers niveaux étaient également largement en dessous des objectifs fixés par le Ministère de l'éducation.

La première phase de la Réforme éducative pour l'économie de la connaissance (2003-2009), qui offrait une formation continue aux enseignants pour apprendre à utiliser les TIC dans la classe et à favoriser une pensée critique et la résolution de problèmes, en encourageant les élèves à participer activement est à l'origine des progrès réalisés au début des années 2000. Cependant, la mise en œuvre de la réforme a été limitée en raison de l'accent mis sur l'apprentissage par cœur dans le TAWJIHI, un examen de fin d'études secondaires dont dépend l'entrée à l'université. En outre, la pratique de l'enseignement est de courte durée et la plupart des tuteurs n'ont pas les compétences nécessaires pour former de futurs enseignants.

Pour éviter une plus grande détérioration des niveaux de l'apprentissage et s'assurer que les élèves acquièrent les compétences nécessaires pour que la Jordanie participe pleinement à l'économie de la connaissance, il faut moderniser le TAWJIHI et les enseignants doivent être formés à adopter des stratégies qui améliorent les résultats d'apprentissage.

Répondant aux besoins de formation, la Queen Rania Teacher Academy, créée en 2009, offre des programmes de développement professionnel pour les enseignants, qui sont axés sur les matières et mettent l'accent sur l'utilisation de l'apprentissage actif pour appliquer le programme national, a élaboré un programme de sensibilisation pour les enseignants nouvellement nommés. Elle soutient également l'initiative Réseau des écoles qui offre des opportunités aux enseignants, aux directeurs et superviseurs d'école de partager des idées sur l'enseignement et de bénéficier d'un soutien pendant et après la formation. Le défi consistera pour des initiatives similaires à celle-ci, à atteindre les nombreux enseignants qui ont besoin de ce soutien.

Sources : Abu Naba'h *et al.* (2009) ; Dakkak (2011) ; Ministère de l'éducation de la Jordanie (2012) ; Mullis *et al.* (2012) ; Queen Rania Teacher Academy (2011) ; Banque mondiale (2011a).

Les formateurs ont également besoin de formation

Le rôle clé joué par les éducateurs des enseignants pour forger les compétences des enseignants est souvent l'aspect le plus négligé des systèmes de préparation des enseignants. Nombre d'éducateurs ont rarement mis les pieds dans les écoles locales pour apprendre à connaître les défis auxquels les futurs enseignants seront confrontés, et la manière dont ils pourront s'y attaquer. Peu de politiques d'éducation reconnaissent la nécessité pour les formateurs d'enseignants d'établir des contacts étroits avec les écoles, ni même les besoins de formation des éducateurs. Il est donc urgent de former des formateurs d'enseignants à préparer les enseignants de manière adéquate et efficace.

Dans la plupart des pays en développement, les formateurs d'enseignants ont eu une formation très limitée. Dans les pays comme le Kenya, l'Ouganda et la République-Unie de Tanzanie, les formateurs d'enseignants n'ont reçu aucune formation pour former des enseignants à l'enseignement de base (Pryor *et al.*, 2012).

L'analyse des pratiques de formation des enseignants dans six pays d'Afrique subsaharienne indique que les éducateurs formant des enseignants aux prémices de la lecture étaient rarement des experts dans le domaine, et n'avaient soit aucune expérience, soit aucune formation. Les connaissances limitées que les formateurs ont des approches utilisées sur le terrain les empêchaient d'aider les stagiaires à développer un répertoire plus large de compétences effectives pour enseigner la lecture dans les premiers niveaux. Au Mali, les formateurs d'enseignants n'avaient aucune formation pour enseigner l'apprentissage de la lecture. Souvent, la connaissance que les éducateurs ont de la manière dont les enfants doivent progresser en lecture était basée sur le programme de formation des enseignants qui reflétait peu les exigences du programme scolaire du primaire. Par exemple, un quart des formateurs d'enseignants interrogés au Ghana et en Ouganda pensait que la compréhension était une compétence à enseigner dans les classes supérieures du primaire, même si cela était considéré comme une référence pour le niveau 3 dans les deux pays. Il est intéressant de constater que les tuteurs en mathématiques dans les six pays n'avaient reçu aucune formation spéciale dans l'enseignement des mathématiques en primaire lors de leur formation initiale d'enseignant (Pryor *et al.*, 2012).

Un exemple de soutien aux formateurs d'enseignants et qui constitue un moyen important d'améliorer les programmes de formation des enseignants nous vient du Nicaragua où un module de développement professionnel a été élaboré pour s'attaquer aux déficits de l'instruction identifiés lors d'une évaluation de la lecture dans les premiers niveaux en 2008. La première étape a été l'atelier de formation de quatre jours pour près de 180 formateurs d'enseignants et le personnel du Ministère, mettant l'accent sur l'utilisation des outils d'évaluation pour informer et améliorer l'instruction. Le Ministère a financé l'adaptation des matériels de l'atelier, les modèles de leçons, les instruments d'évaluation et le matériel de formation, et en a fait des guides de formation (USAID, 2010).

La réforme du programme scolaire exige que les formateurs d'enseignants soient adéquatement préparés à guider les enseignants dans les changements du programme. En Inde, dans l'État du Rajasthan, le programme de réforme de l'école et de la formation des enseignants mis en place en 2010 vise à détourner l'école de l'apprentissage par cœur pour l'orienter vers un enseignement basé sur la compréhension et ancré dans le contexte local de l'enfant. Dans une tentative innovante d'assurer la légitimité et l'appropriation des formateurs d'enseignants, un groupe composé de membres des écoles et facultés publiques, privées et des ONG de formation des enseignants a été créé pour aider à développer la formation des enseignants, le programme scolaire et les matériels didactiques (Saigal et Joshi, 2013).

Les réformes visant à aider les élèves faibles doivent s'assurer que les formateurs d'enseignants sont formés pour apporter aux enseignants le soutien nécessaire. Au Viet Nam où a été élaboré un cadre national du programme scolaire sur l'éducation inclusive, de nombreux formateurs d'enseignants avaient été sensibilisés de manière très limitée à la façon de traiter la diversité. Pour s'y attaquer, une formation a été dispensée aux formateurs d'enseignants dans les universités et les collèges universitaires pour en faire des experts de l'éducation inclusive dans les programmes de formation initiale. En 2008, 47 formateurs d'enseignants ont suivi un cours de formation intensive de cinq jours. Tous les aspects du nouveau cadre ont été discutés et des opportunités leur ont été données d'apprendre, d'identifier et de pratiquer les compétences pédagogiques nécessaires à l'enseignement d'un programme inclusif (Forlin et Dinh, 2010 ; Inclusive Education in Action, 2010).

Avec l'augmentation continue des populations immigrées dans les pays de l'OCDE, les classes sont de plus en plus diverses. Les formateurs d'enseignants doivent être à même d'aider les

enseignants à répondre aux besoins d'apprentissage des enfants issus de groupes d'immigrés, mais cette question ne reçoit pas toute l'attention qu'elle mérite. Dans une étude en ligne portant sur la diversité dans les salles de classe, près de la moitié des formateurs d'enseignants dans les pays de l'OCDE qui ont répondu à cette étude ont dit avoir l'impression que la formation d'enseignants n'avait pas suffisamment préparé les enseignants à gérer la diversité de manière efficace, les besoins des enfants immigrés étant particulièrement importants (Burns et Shadoian-Gersing, 2010).

Les éducateurs d'enseignants dans les pays de l'OCDE pensent que la formation des enseignants ne les prépare pas suffisamment à gérer la diversité

La formation à distance peut améliorer la capacité des pays à former des enseignants

Ce que j'ai appris dans les articles en ligne des forums interactifs est très précieux. Je suis actuellement inscrit dans un programme en ligne et j'ai découvert d'importantes sources de connaissances, d'inspiration et de discussions.
– Imza, enseignant, Kigali, Rwanda

Non seulement la qualité de la formation des enseignants fait souvent défaut, mais un grand nombre d'instituts de formation des enseignants n'ont également pas la capacité de former le nombre important de personnes qui doivent être formées, et l'expansion coûte cher. Utiliser la technologie pour dispenser une formation à distance est une façon d'atteindre un nombre plus important d'étudiants, et à meilleur marché. L'enseignement à distance peut être plus efficace s'il est complété par un encadrement et un soutien individuel à des moments clés.

Nombre de pays à revenu faible et moyen en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest utilisent l'enseignement à distance pour former un plus grand nombre d'enseignants, notamment dans les zones rurales qui autrement n'auraient pas cette opportunité. Par exemple, le Malawi et la République-Unie de Tanzanie ont utilisé l'enseignement à distance pour aider à multiplier rapidement les effectifs d'enseignants lorsque la scolarisation en primaire a augmenté au moment de l'abolition des frais de scolarité (Lewin and Stuart, 2003 ; Mulkeen, 2010). En 2010, le Malawi a ranimé l'enseignement à distance pour faire face à l'importante pénurie d'enseignants. Les programmes actuels de formation à distance offrent aux étudiants sélectionnés trois semaines d'orientation après lesquelles ils sont déployés vers des écoles dans les zones où ils ont été recrutés. Ils passent deux ans dans les écoles où ils ont été affectés au cours desquels ils continuent à apprendre avec des modules autoguidés et en envoyant des mails à un tuteur de l'école locale de formation des enseignants. L'encadrement est également assuré au sein des écoles (DeStefano, 2011).

L'enseignement à distance pour les enseignants utilise de plus en plus les nouvelles technologies pour dispenser des leçons de manière plus flexible, fournir des matériels et un retour d'information, et augmenter les échanges entre le tuteur et l'étudiant. En Chine, le projet d'éducation de base Gansu a utilisé un large éventail de moyens pour former des enseignants entre 2001 et 2006. Le projet a permis d'atteindre plus de 103 000 enseignants à travers le centre de ressources financé par l'Union européenne qui a offert la télévision par satellite, la vidéo, l'accès Internet et d'autres ressources informatiques. Près de 2 600 enseignants ont ainsi obtenu des diplômes professionnels (Robinson et Wenwu, 2009). La Chine a également élaboré un réseau à plusieurs niveaux connectant les institutions nationales et provinciales au centre de formation basé dans les comtés et les écoles, utilisant l'apprentissage à distance pour améliorer l'organisation, la mise en place et l'efficacité du développement professionnel des enseignants ruraux. L'utilisation de l'Internet est un élément fondamental de cette approche pour établir des communications efficaces et offrir un soutien à l'apprentissage à distance aux apprenants à travers le National Teachers' Web Union et le site Internet de l'éducation continue qui l'accompagne (McQuaide, 2011).

Au Zimbabwe, le programme virtuel et d'apprentissage libre à distance a été récemment mis en place pour améliorer les pénuries en enseignants formés en sciences. Le programme combine des modules d'apprentissage à distance sur papier, un enseignement en ligne et des périodes d'enseignement en face à face d'un mois, et le soutien des tuteurs dans sept centres qui ont ouvert dans le pays en 2010 et 2011. Bien que le programme en soit encore dans ses premiers stades, et ait connu des problèmes comme des taux d'attrition élevés et une infrastructure TIC inappropriée, il bénéficie du soutien du gouvernement pour poursuivre son expansion. Alors que le nombre de diplômés des programmes conventionnels de l'université représentait un total de 1 087 diplômés au cours de la décennie précédente, les inscriptions au programme d'éducation à distance ont atteint 1 438 en 2011 seulement (Pedzisai *et al.*, 2012).

Les progrès technologiques ont favorisé l'enseignement à distance même dans les pays à faible revenu. Cependant, l'ampleur de l'utilisation des TIC dans l'enseignement à distance pour la formation des enseignants est dictée par l'infrastructure TIC et les ressources ainsi que les besoins des publics ciblés. Une faible connectivité dans les pays ayant une infrastructure TIC moins avancée peut poser

des problèmes tant pour les pôles institutionnels que pour les enseignants participants des régions éloignées. En Afrique du Sud, l'Advanced Certificate in Education, une qualification professionnelle en gestion de l'éducation, proposait un programme d'enseignement à distance modulaire offert par l'université de Pretoria à l'intention des enseignants des zones rurales. Les premières études ont révélé que seul 1 % des enseignants avait régulièrement accès à l'Internet, mais la grande majorité avait accès au téléphone mobile. L'université est donc revenue à l'enseignement à distance sur papier et à l'envoi de SMS (Aluko, 2009).

Cependant, l'absence de matériels, de logiciels et d'accès Internet ne doit pas empêcher l'utilisation de la technologie pour élargir la formation des enseignants. Des équipements fonctionnant sur batterie ou à l'énergie solaire peuvent être utilisés pour offrir des vidéos et des modules d'enseignement interactif aux élèves enseignants, même dans les zones reculées. Le programme Malawi Teacher Training Activity financé par l'USAID offrait des projecteurs et des lecteurs DVD portables fonctionnant sur batterie ainsi que des DVD d'instruction au centre de formation des enseignants, à utiliser lors de la formation initiale (Nordstrum, 2013).

Les taux d'attrition peuvent être élevés dans les programmes de formation à distance, car ils demandent beaucoup de temps et les enseignants ne peuvent pas toujours payer les frais d'inscription, l'équipement et le matériel. Par exemple, en Inde, un programme d'enseignement à distance pour un cours sur l'encadrement et les conseils à l'enfant et délivrant un certificat, a enregistré un taux d'achèvement de 16 % seulement : les élèves enseignants devaient suivre 480 heures de cours avec un encadrement limité et en payant leurs propres frais de scolarité (Perraton, 2010).

Les programmes de formation à distance des enseignants ont néanmoins la possibilité d'atteindre un plus grand nombre de futurs enseignants à des coûts inférieurs aux programmes des instituts de formation des enseignants. Il est estimé que les frais par étudiant diplômé ayant suivi des programmes à distance représentent entre le tiers et les deux tiers des frais des programmes conventionnels. Par exemple, le Cours d'orientation des enseignants du primaire du Pakistan coûte entre 128 dollars EU et 178 dollars EU par enseignant terminant ce cours, ce qui représente de 45 % à 70 % des coûts pour les diplômés de l'université conventionnelle. De même, les coûts des cours du collège de formation des enseignants par télévision en Chine pour les enseignants du primaire et du secondaire non qualifiés représentent au maximum deux tiers des frais des écoles conventionnelles (Perraton, 2010). Le coût par diplômé ayant obtenu le diplôme d'enseignant non formé en éducation de base au Ghana (Untrained Teacher Diploma in Basic Education), qui combinait l'enseignement à distance et de courtes sessions résidentielles, était 20 fois moins élevé que le coût de la formation à temps complet d'un enseignant dans un programme de formation résidentielle pour enseignants sur 3 ans (Ghana Education Service, 2010).

Ces exemples montrent que l'enseignement à distance a le potentiel d'élargir la portée et d'accroître la flexibilité des programmes de formation des enseignants, en offrant un soutien et une formation aux candidats enseignants des régions éloignées et à ceux qui ont des responsabilités familiales ne leur permettant pas de passer de longues périodes en dehors de leur foyer. En dépit de ces avantages, l'enseignement à distance n'atteint toutefois qu'une petite partie des stagiaires dans certains pays qui ont un besoin urgent d'accroître les effectifs de leur corps enseignant. Par exemple, en Éthiopie, on a toujours recours à la formation résidentielle pour enseignants, et seuls 3 % des diplômés en 2010/11 s'étaient inscrits dans les programmes de formation à distance (Nordstrum, 2013).

Pour profiter du potentiel de la formation à distance des enseignants, il est nécessaire d'investir de manière substantielle dans des programmes de bonne qualité, incluant l'encadrement et complétés par un soutien individuel aux étudiants. L'utilisation des TIC pour la formation à distance exige d'investir dans l'infrastructure, l'équipement et les matériels. L'Afrique du Sud est un exemple de pays qui fait face à ce besoin à travers l'innovation Ressources libres pour l'éducation (Open Education Resources) (Institut de formation à distance sud-africain, 2010 - South African Institute for Distance Education, 2010) qui peut considérablement réduire les coûts pour les institutions participantes et les étudiants.

L'Afrique du Sud cible les enseignants dans les zones rurales à travers l'apprentissage à distance sur papier complété par des SMS

La communauté des bailleurs de fonds doit prendre l'engagement d'accroître son investissement dans le secteur de l'éducation des pays connaissant une forte pénurie d'enseignants de façon à répondre à la demande de programmes d'éducation à distance et à déployer les enseignants formés de manière efficace. Au Malawi, l'introduction de l'actuel programme de formation à distance a doublé la capacité du gouvernement à offrir des enseignants. Cependant, le nombre de candidats enseignants recrutés dans le programme reste encore limité en raison du budget disponible pour les rémunérer une fois devenus des

enseignants, et de la capacité des écoles de formation des enseignants à soutenir et superviser les étudiants (DeStefano, 2011). Pour la première cohorte de recrutement en 2010, 22 000 candidats ont été jugés éligibles, mais seuls 3 800 ont été acceptés dans le programme (Steiner-Khamsi et Kunje, 2011).

La distribution inégale des enseignants est l'une des raisons pour laquelle certains élèves quittent l'école sans avoir acquis les éléments fondamentaux

Le programme du diplôme d'enseignants non formés en éducation de base du Ghana est un exemple de ce que peut accomplir le financement des bailleurs ; il a formé plus de 16 000 enseignants et a été élargi pour réduire la pénurie d'enseignants dans les régions éloignées. Actuellement, plus de la moitié des enseignants non formés dans 57 des régions défavorisées sont formés en utilisant ce programme de formation à distance qui permettra de former 8 000 enseignants supplémentaires. Le soutien financier des bailleurs permettra de régler une bonne partie des frais payés par les étudiants enseignants dans le passé, incluant l'enseignement, la nourriture et le logement pendant les sessions résidentielles, et les modules d'auto-instruction (Ghana Education Sector Mission, 2013).

Stratégie 3 : Affecter les enseignants là où ils sont le plus nécessaires

En janvier, nous avons été appelés par le Ministère de l'éducation pour venir y travailler. Il n'y a pas de route et c'est une région sous-développée. Les élèves ont beaucoup de problèmes psychologiques et d'ordre émotionnel, et de ce fait cinq [enseignants] sont partis à cause de la région.
– Lazola, enseignant, Cap Oriental, Afrique du Sud

Il est compréhensible que les enseignants soient réticents à travailler dans les régions défavorisées où manquent souvent les installations de base comme l'électricité, le logement et les services de santé. Si les meilleurs enseignants travaillent rarement dans les régions éloignées, rurales, dangereuses, cela rejaillit sur les opportunités d'apprentissage des enfants déjà défavorisés par la taille importante des salles des classes, la forte rotation des enseignants et la rareté des enseignants formés. L'affectation inégale des enseignants formés est un facteur clé expliquant les importants problèmes d'équité dans l'apprentissage. Les gouvernements doivent donc élaborer des stratégies pour assurer une affectation équitable des enseignants, mais peu ont réussi à le faire de manière efficace.

Alors que dans beaucoup de pays l'affectation des enseignants dépend officiellement directement du nombre d'élèves inscrits, avec une taille minimale et maximale des classes par école, le déploiement des enseignants ne correspond souvent pas aux effectifs d'élèves. Au Yémen, les écoles de 500 élèves ont entre 4 et 27 enseignants : dans le gouvernorat de Ryma, il y avait 13 enseignants pour chaque école primaire de taille moyenne, alors que dans le gouvernorat d'Abyan il y en avait 28 (Banque mondiale, 2010a). Au Bénin, le nombre d'inscrits dans les écoles primaires de 4 enseignants allait de plus de 100 à presque 700 élèves (Banque mondiale, 2009).

Des différences aussi importantes dans l'affectation des enseignants se reflètent dans la qualité de l'éducation dispensée aux élèves. Le Soudan du Sud présente un cas particulièrement extrême. Le gouvernement indique un rapport élèves/enseignant de 50:1 dans les écoles primaires, mais les enseignants ne semblent pas être affectés et transférés sur cette base. À l'exclusion des enseignants volontaires, les rapports moyens élèves/enseignant varient de 51:1 en Équatoria-central à 145:1 à Jonglei (Banque mondiale, 2012a).

La distribution inégale des enseignants est une des raisons pour laquelle certains enfants quittent l'école avant d'avoir acquis les éléments fondamentaux. Les calculs de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* basés sur les données du système de gestion de l'information du Bangladesh montrent que la proportion d'élèves atteignant le dernier niveau du primaire est de 60 % dans les sous districts où le rapport élèves/enseignant est de 75:1, contre 75 % là où il y a 30 élèves par enseignant.

L'inégalité dans le déploiement signifie non seulement moins d'enseignants dans les régions défavorisées, mais également que les élèves défavorisés ont des enseignants avec une simple connaissance de la matière, exacerbant les inégalités dans les acquis de l'apprentissage. D'après une étude du SACMEQ, en Afrique du Sud, les enseignants ayant une meilleure connaissance de la matière en mathématiques et en lecture étaient plus couramment déployés vers les écoles urbaines et ayant plus de ressources. Le niveau moyen en lecture d'un enseignant dispensant un enseignement au quartile le plus riche d'élèves était le plus élevé de l'Afrique orientale et australe en dehors du Kenya. Par contraste, la connaissance de la matière chez les enseignants faisant cours à des élèves du quartile le plus pauvre était la pire de la région (Altinok, 2013a).

Le problème des enseignants ayant une moins bonne connaissance de la matière et affectés à l'enseignement des élèves les plus défavorisés ne concerne pas uniquement l'Afrique subsaharienne.

Au Mexique et au Pérou, les enseignants ayant la meilleure connaissance de la matière travaillent dans les zones urbaines (Guadalupe *et al.*, 2013 ; Luschei, 2012b ; Metzler et Woessmann, 2012).

L'affectation inégale des enseignants s'explique par quatre facteurs importants – la géographie ; l'ethnicité et la langue ; le genre ; et les matières enseignées :

Préjugé pro-urbain : Les enseignants sont souvent réticents à être postés dans des communautés offrant des conditions de vie médiocres par manque d'infrastructures (électricité, téléphone, ou service de santé) et d'accessibilité. Ceci est un désavantage pour les zones rurales et crée un déséquilibre entre elles ; par exemple, un village qui ne dispose pas de route asphaltée aura beaucoup plus de difficultés à retenir les enseignants qu'un village offrant de bons moyens de transport vers la ville la plus proche. Au Swaziland, les enseignants sont réticents à être envoyés dans les zones rurales et ne reçoivent pas de primes pour y être affectés. Les écoles rurales éloignées reçoivent essentiellement des enseignants nouvellement recrutés, inexpérimentés, avec peu de qualifications ou encore ceux qui ont de la famille dans la région (Steiner-Khamsi et Simelane, 2010). Le Malawi est un des pays au monde ayant la plus forte pénurie d'enseignants et qui affecte ses enseignants de manière inefficace, les déployant sur la base du nombre d'enfants scolarisés dans un district plutôt qu'en fonction des exigences des écoles individuelles. De ce fait, il y a des excédents dans les écoles urbaines et de sévères pénuries dans les zones rurales, aggravant ainsi les mauvais résultats de l'apprentissage (DeStefano, 2011).

Ethnicité et langue : Comme les minorités ethniques ont souvent reçu moins d'instruction que le groupe majoritaire, les groupes minoritaires offrent moins de personnes disponibles pour être recrutées comme enseignants. En Inde, tous les États ont un système de postes réservés aux castes pour s'assurer que les enseignants sont disponibles dans les régions et les écoles les plus défavorisées, mais les enseignants ayant le plus faible niveau de qualification sont engagés pour remplir les postes réservés. Il n'existe pas suffisamment d'enseignants qui parlent les langues locales, et bien peu d'enseignants bilingues sont issus des minorités, ce qui désavantage encore plus les enfants lorsque la langue d'enseignement n'est pas leur langue maternelle. Au Mexique, les enseignants d'enfants dont la langue maternelle est une langue indigène ont souvent une formation et une instruction moins bonnes que les autres enseignants, car fort peu d'enseignants embrassant la profession parlent ces langues (Chudgar et Luschei, 2013).

Genre : Alors que les enseignantes servent de modèle aux filles et contribuent peut-être à faire de l'école un lieu plus sûr pour elles, la probabilité qu'elles travaillent dans les zones défavorisées est moins grande que chez les hommes. La sécurité est un élément important, notamment pour les femmes célibataires, qui peuvent également avoir des problèmes à trouver un logement dans certains contextes sociaux. Une allocation inégale laisse certaines parties de certains pays sans enseignantes. Une étude des enseignants dans 10 régions du Rwanda montre que seuls 10 % des enseignants du primaire sont des femmes dans la région de Burera, contre 67 % dans la région de Gisagara (Bennell et Ntagaramba, 2008). Au Soudan, on trouve rarement des logements adéquats dans les zones rurales, et les enseignantes mariées doivent être déployées là où vit leur mari. Comme 67 % des enseignants du primaire sont des femmes, cela réduit le réservoir d'enseignants disponibles pour les zones rurales (Banque mondiale, 2012b). Au Malawi, une enseignante peut demander à être envoyée dans un autre district pour suivre son mari et cela ne peut lui être refusé, quel que soit l'endroit où il vit (Banque mondiale, 2010a).

L'affectation inégale des enseignants est déterminée par la géographie, l'appartenance ethnique et la langue, le genre et les matières enseignées

Matières : Dans le cycle secondaire en particulier, il y a fréquemment pénurie d'enseignants dans des matières particulières comme les mathématiques, les sciences et les langues étrangères. Par exemple, l'Indonésie enregistre un excédent d'enseignants dans le premier cycle du secondaire pour le bahasa indonésien et la religion, mais n'a pas suffisamment d'enseignants dans les sciences informatiques (Al-Samarrai, 2012).

Il n'existe pas de solutions simples à l'allocation inégale d'enseignants. Les gouvernements essaient de contourner le problème en planifiant le déploiement des enseignants, et en permettant aux élèves des zones rurales d'étudier dans les zones urbaines, offrant des mesures incitatives aux enseignants et recrutant des enseignants de la communauté locale, mais toutes ces approches ont rencontré un succès mitigé.

Un déploiement bien planifié doit être bien géré

Pour assurer un équilibre des enseignants dans le pays, certains gouvernements postent les enseignants, en général ceux nouvellement diplômés, dans les régions désavantagées. Un tel déploiement planifié donne des résultats lorsque le gouvernement a un contrôle sur l'affectation des enseignants dans les écoles. En Érythrée, le gouvernement affecte les enseignants dans une des six régions, dans des écoles spécifiques, en

fonction strictement du nombre d'élèves. Les jeunes enseignants, qui entament leur carrière dans le cadre de leur service national, sont envoyés dans les écoles les plus difficiles. En 2004/05, le lien entre l'enseignant et le nombre d'élèves était fort dans les six régions ; les rapports élèves/enseignant allaient de 30:1 à 53:1 (Mulkeen, 2010).

Au Cambodge, les enseignants ont reçu 12,50 dollars EU de plus par mois pour des affectations en zones rurales

En République de Corée, les résultats bons et équitables de l'apprentissage s'expliquent notamment par le fait que les groupes défavorisés ont bénéficié d'un meilleur accès à des enseignants qualifiés et expérimentés. Près de 70 % des enseignants dans le village ont au moins une licence, contre 32 % dans les grandes villes, et 47 % ont moins de 20 ans d'expérience contre 30 % dans les grandes villes (Luschei *et al.*, 2013). Les décisions d'engager les enseignants sont prises au niveau de la province ou de la ville, la priorité étant donnée en premier aux régions défavorisées. La pratique de la rotation des enseignants tous les cinq ans dans une école différente au sein de la ville de la province indique l'engagement en faveur d'une distribution équitable des enseignants. Des mesures incitatives sont offertes aux enseignants travaillant dans les écoles défavorisées comme par exemple, une rémunération supplémentaire, des classes plus petites, moins d'heures d'enseignement, la possibilité de choisir leur prochaine école après avoir enseigné dans une région difficile et plus d'opportunités de promotion. Ceci permet aux défavorisés de bénéficier d'enseignants hautement qualifiés avec une bonne connaissance de la matière (Kang et Hong, 2008).

Dans certains pays, le déploiement planifié peut amener les régions défavorisées à se retrouver avec les enseignants les moins expérimentés. Oman a un nombre d'enseignants important avec un rapport élèves/enseignant de 12:1 dans le primaire, et de 15:1 dans le secondaire en 2009. Les enseignants nouvellement recrutés n'ont pas le choix de l'école mais sont affectés par le Ministère de l'éducation. La distribution des enseignants est équitable entre les régions, avec en 2009, un rapport moyen élèves/enseignant pour l'éducation primaire et secondaire variant de 8:1 à Al-Wusta, une région éloignée et peu peuplée, à 14:1 à Al-Batina, dans le nord. Cependant, les enseignants peuvent demander à être transférés au bout d'un an : en 2009, 5,8 % de l'ensemble des enseignants étaient transférés, essentiellement à l'extérieur des régions éloignées qui se retrouvent avec une grande proportion d'enseignants inexpérimentés. À Al-Wusta en 2009, 59 % des enseignants avaient moins de 5 ans d'expérience contre 26 % au niveau national (Ministère de l'éducation d'Oman et Banque mondiale, 2012).

Mesures incitatives pour rééquilibrer l'allocation inégale des enseignants

Les enseignants devraient être récompensés et recevoir des prix pour travailler dans les écoles à problème et dans les régions déshéritées. Les enseignants devraient bénéficier des installations nécessaires, notamment de logements, d'allocations pour les enfants, d'allocation de mobilité, d'installations sanitaires pour travailler dans des régions aussi difficiles.

– Nasreen, enseignante, Islamabad, Pakistan

Les mesures incitatives offertes aux enseignants pour accepter des postes difficiles, comme par exemple le logement, les avantages financiers, une promotion accélérée, sont en général nécessaires pour assurer que l'ensemble des élèves bénéficie de l'enseignement de bons enseignants.

Le logement est souvent utilisé pour attirer les enseignants, en particulier les femmes, vers les zones rurales où il n'est pas possible de trouver des maisons convenables. Le programme pour motiver, former et employer des enseignantes dans les écoles rurales secondaires au Bangladesh (1995-2005) a offert aux enseignants des zones rurales un logement sûr, près des écoles, une fois la formation terminée (Mitchell et Yang, 2012).

Les mesures financières comme le versement de primes, les indemnités de vie dans des conditions difficiles sont un autre moyen de promouvoir le déploiement vers les zones rurales, mais doivent être substantielles pour compenser les difficultés de la vie dans les régions éloignées. Au Cambodge, les enseignants reçoivent 12,50 dollars EU supplémentaires par mois pour des postes dans les zones rurales, ou 15 dollars EU pour les régions considérées comme éloignées. Néanmoins, le salaire des enseignants était beaucoup trop faible pour que ce supplément soit considéré comme suffisant pour compenser les difficultés auxquelles sont confrontés les enseignants vivant dans les régions éloignées, loin du soutien familial et avec peu d'opportunités de se faire d'autres sources de revenus complémentaires, et la politique n'a donc rencontré qu'un succès limité (Benveniste *et al.*, 2008a). Au Malawi, au contraire, l'indemnité de vie dans des conditions difficiles mise en place en 2010 augmente le salaire de base d'un enseignant nouvellement recruté de près d'un quart (Steiner-Khamsi et Kunje, 2011).

Pour être intéressantes, les mesures incitatives doivent être fixées à un niveau approprié. En Gambie, par exemple, les enseignants étaient affectés au hasard par le gouvernement central dans les

six régions, et par l'administration régionale dans les écoles. Cependant, les enseignants qualifiés pouvaient refuser les postes dans les zones rurales éloignées ; en 2004/05, leur proportion variait selon les régions de 42 % à 82 %. De ce fait, la Gambie a mis en place une indemnité pour conditions de vie difficiles de 30 % à 40 % du salaire de base pour des postes dans les régions éloignées, dans les écoles à plus de 3 km de la route principale. La mesure était suffisamment importante pour modifier l'attitude des enseignants : en 2007, 24 % des enseignants dans les régions où la mesure incitative avait été proposée avaient demandé un transfert vers des écoles difficiles (Mulkeen, 2010).

Une approche alternative adoptée par le Rwanda consiste à offrir des prêts subventionnés aux enseignants formés travaillant dans les régions difficiles à atteindre. La grande majorité des enseignants dans ces régions ont participé au programme, gagnant une contribution mensuelle minimale de 5 % de leur salaire, et l'autorisation d'emprunter jusqu'à cinq fois leurs économies (Bennell et Ntagaramba, 2008).

Recruter les enseignants localement

Pour assurer une continuité dans la profession, les enseignants doivent être recrutés dans les régions locales.
– Nasreen, enseignante, Islamabad, Pakistan

Une autre réponse aux problèmes de déploiement des enseignants consiste à recruter des enseignants au sein de leur propre communauté. En Afghanistan, la présence d'enseignantes est importante pour permettre aux filles de fréquenter l'école, mais les femmes sont confrontées à des barrières culturelles lorsqu'elles cherchent du travail dans les régions où elles ne sont pas chaperonnées par des membres de leur famille. De ce fait, il y a deux fois plus d'enseignantes que d'enseignants dans la capitale Kaboul, alors que dans la province d'Uruzgan, région en grande partie éloignée et sans sécurité, il n'existe pas d'enseignante possédant les qualifications minima (Wirak et Lexow, 208). Le recrutement local des enseignantes est une solution à cette inégalité extrême.

Le recrutement local des enseignants a ses avantages, comme par exemple l'acceptation plus facile d'un poste rural et un taux de déperdition réduit, mais certaines des communautés défavorisées n'ont pas de candidats compétents là où l'accès à l'enseignement primaire est faible, comme cela est le cas en Afghanistan. Au Lesotho, un système de recrutement local permet au comité de gestion des écoles d'engager des enseignants qui envoient une demande directement à l'école concernant les postes vacants. Ceci permet d'assurer que seuls les enseignants souhaitant travailler dans cette école font acte de candidature ; les écoles n'ont ainsi pas de problème d'enseignants refusant les postes. Un des principaux avantages de ce système est que la plupart des postes sont pourvus, et qu'il y a relativement peu de différence dans les rapports élèves/enseignant entre les zones rurales et les zones urbaines. En outre, près de trois quarts des enseignants dans les régions montagneuses éloignées sont des femmes. Cependant, beaucoup d'écoles rurales recrutent des enseignants non formés : les données du recensement scolaire montrent que seule la moitié des enseignants des régions montagneuses sont formés, contre les trois quarts dans les plaines plus peuplées (Mulkeen, 2006).

Les enseignants peuvent également demander des mesures incitatives pour retourner vers leur région d'origine. En Chine, le gouvernement a mis en place le programme Free Teacher Education programme en 2007, pour inciter les élèves ayant de bons résultats dans les meilleures universités à enseigner dans les écoles rurales. Outre le fait qu'ils bénéficient de la gratuité des frais de scolarité, en enseignant dans leur région d'origine, les diplômés bénéficient d'une sécurité de l'emploi pendant 10 ans. En 2007, 90 % des participants venaient des régions du centre et de l'Ouest qui pour la plupart sont moins développées et stables sur le plan économique. Même si les diplômés trouvent du travail dans une région urbaine, ils doivent d'abord enseigner pendant deux ans dans une région rurale (Wang et Gao, 2013).

Une réponse au problème de déploiement des enseignants consiste à recruter les enseignants au sein de leur propre communauté

Le recrutement local peut s'accompagner de problèmes en termes de déploiement efficace des enseignants au cours de leur carrière. En Indonésie, les enseignants recrutés localement ne peuvent être transférés facilement, ce qui pose des problèmes avec l'évolution démographique du pays (encadré 6.6). De même, actuellement au Pérou, les enseignants sont majoritairement recrutés dans la région où ils sont nés et où ils ont été éduqués, et changent rarement de postes au cours de leur carrière (Jaramillo, 2012).

Affecter les enseignants avec une solide connaissance de la matière dans les écoles défavorisées

Un très bon diplôme universitaire est essentiel. J'ai eu la chance d'avoir cet avantage, mais ce n'était pas le cas pour un grand nombre de mes collègues. Dans des cas extrêmes, les diplômés eux-mêmes peuvent à peine lire et écrire.
– Daniel, enseignant, État de Kaduma, Nigéria

Encadré 6.6 : S'attaquer au déploiement inégal des enseignants en Indonésie

L'Indonésie ne connait pas de pénurie d'enseignants. Suite à un recrutement massif depuis 2001, et un déclin du nombre d'enfants, en 2010 il n'y avait que 16 élèves par enseignant dans l'enseignement primaire, 13 dans le premier cycle du secondaire et 11 dans le deuxième cycle du secondaire. Cependant, les enseignants sont inégalement distribués à travers les régions, les zones urbaines et rurales, les niveaux scolaires et les domaines académiques, et il existe donc des pénuries d'enseignants localement, notamment dans les zones urbaines pauvres ou rurales éloignées. En 2006, 112 districts avaient des rapports élèves/enseignant dans l'enseignement primaire inférieurs à 16:1 ; et pourtant, 53 avaient encore des taux d'encadrement compris entre 30:1 et 50:1. Seuls 20 % des enseignants du primaire et du premier cycle du secondaire dans les zones rurales éloignées ont un diplôme universitaire couronnant quatre années d'études, contre plus de 50 % dans les zones urbaines.

Les décisions d'engagement des enseignants ont été largement décentralisées – les enseignants engagés directement par les écoles représentent actuellement 30 % du corps enseignant au niveau primaire et 36 % au niveau secondaire. Cinq ministères ont publié un décret conjoint en 2011 donnant des directives aux provinces et aux districts : les écoles primaires avec moins de 168 élèves devraient avoir au moins six enseignants, et les plus grandes devraient avoir des classes de 28 à 32 élèves ; des directives similaires s'appliquent aux écoles du premier cycle du secondaire.

Ces normes sont compatibles avec l'ampleur générale du corps enseignant, mais pour les mettre en œuvre il faudrait redéployer 340 000 enseignants, soit 17 % des effectifs totaux. Les enseignants engagés par les écoles ne peuvent toutefois pas être transférés ; ce qui implique que les transferts retombent alors sur les enseignants fonctionnaires : près de 27 % des enseignants du premier cycle du secondaire devraient être transférés.

Les transferts d'enseignants n'étaient pas courants en Indonésie, et il serait donc important d'adopter des systèmes de transfert effectifs au niveau du district. Par exemple, le bureau de l'éducation dans le district de Gorontalo a identifié 634 enseignants sur 5 000 qui pourraient être redéployés, et a mis en place des mesures comme la fusion des petites écoles, introduisant l'enseignement multigrade dans les écoles de moins de 90 élèves et offrant des mesures incitatives aux enseignants pour les inciter à aller dans les écoles éloignées. De nouveaux enseignants ont été recrutés à la condition qu'ils soient transférés. En l'an 2000, certaines écoles du district de Bantul avaient des rapports élèves/enseignant particulièrement faibles, et de ce fait, les écoles de moins de 150 élèves, dans un rayon de maximum 1,5 km et non séparées par des obstacles tels que les rivières ou les autoroutes ont été fusionnées. Les enseignants ont appuyé les changements car ils avaient été assurés d'être transférés dans des écoles proches de leur domicile. Au niveau central, une indemnité de vie dans les régions éloignées a été mise en place en 2007, mais elle n'a pas été appliquée à une échelle suffisamment importante.

Dans un proche avenir, la nécessité d'un transfert massif des enseignants vers les zones urbaines constituera un défi supplémentaire, car les deux tiers de la population de l'Indonésie devraient vivre dans les zones urbaines à l'horizon 2025, contre la moitié en 2005.

Sources : Al-Samarrai *et al.* (2012) ; Banque mondiale (2010c).

Encadré 6.7 : Teach for America – Un succès, mais pas une solution

Attirer les professionnels nouvellement diplômés qui sont prêts à aider les enfants dans les régions défavorisées est une façon d'affecter le corps enseignant dans ces régions. Teach for America est une organisation à but non lucratif créée en 1989 pour réduire l'inégalité dans l'éducation et compenser les pénuries d'enseignants en recrutant les meilleurs parmi les diplômés récents des collèges universitaires, et en les envoyant dans les écoles ayant des besoins importants à travers les États-Unis, pour une durée minimale de deux ans. Le programme s'est développé rapidement, plaçant 500 enseignants en 1990 et plus de 10 000 enseignants en 2012/13 pour enseigner à 750 000 élèves. L'idée étant qu'une bonne formation académique compense l'absence de formation ou de pratique extensives. Alors que les programmes traditionnels de formation des enseignants consistent en une à quatre années de cours, les candidats de Teach for America suivent une formation de cinq semaines en été, juste après être sortis du collège universitaire et avant le début de leur affectation en tant qu'enseignant.

On constate qu'après avoir acquis une certaine expérience, les enseignants de Teach for America améliorent les performances des élèves, notamment en mathématiques. Leur impact sur les différents groupes d'élèves a été dans l'ensemble équivalent à un mois d'enseignement supplémentaire.

Teach for America et des programmes similaires dans d'autres pays jouent un rôle important dans l'affectation des bons enseignants dans les régions désavantagées, et soulignent la nécessité d'avoir les meilleurs enseignants possibles dans ces régions. Cependant, ils ne peuvent être considérés comme la solution permettant d'améliorer les acquis de l'apprentissage pour tous. Non seulement le taux d'attrition est élevé chez ces enseignants – quelquefois de l'ordre de 80 % ou plus lors de leur troisième ou quatrième année d'enseignement – mais aussi ils ne représentent que près de 0,2 % des 3,5 millions d'enseignants aux États-Unis. Il fonctionne sur une échelle similaire dans d'autres pays : au Royaume-Uni, Teach Forest a également donné de bons résultats au niveau de l'amélioration de l'apprentissage des élèves désavantagées, mais ne recrute que 1,2 % des nouveaux venus dans l'enseignement.

Sources : Glazerman *et al.* (2006) ; Heilig et Jez (2010) ; Xu *et al.* (2009) ; Sutton Trust (2011).

Certains pays proposent des voies d'enseignement alternatives pour attirer des professionnels hautement qualifiés avec une bonne connaissance de la matière. Le Programme Teach for all montre l'exemple dans une série de pays comme l'Australie, le Chili, la Chine, l'Inde, le Pérou, le Royaume-Uni et les États-Unis. Ces programmes recrutent des diplômés pour enseigner dans les écoles qui reçoivent essentiellement des élèves défavorisés et qui ont souvent des problèmes à attirer des enseignants formés. Les résultats des évaluations de Teach for America montrent que ces enseignants peuvent aider à améliorer l'apprentissage des élèves à condition de bénéficier d'une certaine formation (encadré 6.7).

Stratégie 4 : Proposer des mesures incitatives pour retenir les meilleurs enseignants

Les salaires ne sont qu'un des nombreux facteurs qui motivent les enseignants, mais constituent un élément important pour attirer les meilleurs candidats et retenir les meilleurs enseignants. Les faibles salaires peuvent saper le moral et amener les enseignants à se tourner vers d'autres carrières. Les salaires des enseignants représentent également la part la plus élevée de la majorité des budgets de l'éducation, et doivent donc être fixés à un niveau

réaliste pour permettre de recruter suffisamment d'enseignants. Dans certains pays comme le Burundi, la République démocratique du Congo et le Malawi, 80 % au moins du budget de l'éducation sont utilisés pour les salaires des enseignants.

Les gouvernements doivent fixer des salaires compétitifs pour attirer les meilleurs enseignants, mais beaucoup sont confrontés à un dilemme : des salaires plus élevés pèseraient sur le budget public à moins que le nombre d'enseignants ne diminue, ce qui augmenterait la taille des classes. Dans les pays où les classes sont déjà suffisamment grandes, comme dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne, ceci réduirait la qualité de l'éducation.

Le niveau des salaires des enseignants influe sur la qualité de l'éducation. Six estimations publiées entre 1990 et 2010 indiquaient que les salaires des enseignants étaient directement liés aux résultats de l'apprentissage (Glewwe *et al.*, 2011). Et dans 39 pays participant au PISA et TIMSS entre 1995 et 2005, une augmentation de 15 % du salaire des enseignants a amélioré la performance des élèves de 6 % à 8 % (Dolton et Marcenaro-Gutierrez, 2011).

Payer suffisamment les enseignants pour leur permettre de satisfaire leurs besoins fondamentaux

Mon salaire ne suffit pas à payer le logement, le transport, la nourriture et les remboursements de mon prêt étudiant. Je ne me sens pas valorisée, et bien que mes élèves me rassurent chaque jour sur le fait que j'ai choisi la bonne profession, ce serait merveilleux d'être également rassurée par les administrateurs.

– Inga, enseignante, Rwanda

Dans certains pays pauvres, les niveaux de salaires ne permettent même pas de couvrir les frais de base de l'existence. Lorsque les salaires sont trop bas, les enseignants doivent souvent prendre un autre travail – quelquefois même donner des cours particuliers, ce qui réduit leur engagement dans leur travail régulier d'enseignants et est source d'absentéisme.

Une comparaison des salaires en termes de parité de pouvoir d'achat, reflétant les sommes nécessaires pour acheter les mêmes biens et services dans les différents pays, montre que les enseignants dans les pays ayant de bons résultats comme le Danemark gagnent 10 fois ce que gagnent les enseignants dans les pays qui luttent pour s'assurer que les enfants apprennent les éléments fondamentaux, comme le Tchad et la Sierra Leone (figure 6.1).

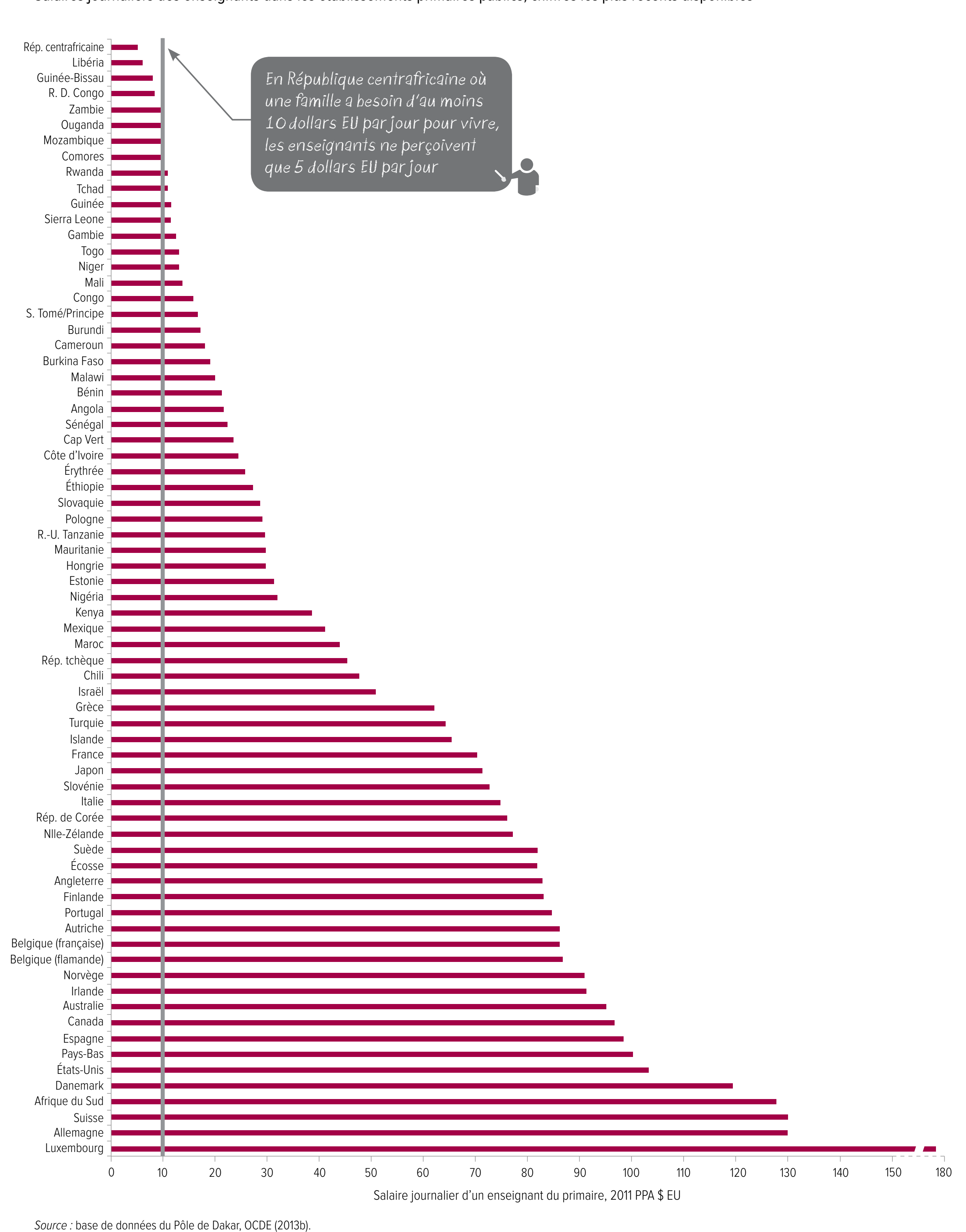
Dans certains pays, les enseignants ne gagnent même pas suffisamment pour que leurs familles vivent au-dessus du seuil de pauvreté. Un enseignant qui est seul à faire vivre sa famille, et dont la famille se compose d'au moins quatre membres, doit gagner au moins 10 dollars EU par jour pour que sa famille vive au-dessus du seuil de pauvreté de 2 dollars EU par jour et par personne. Cependant, le salaire moyen des enseignants est inférieur à ce niveau dans huit pays. Ceci est inacceptable. En République centrafricaine, en Guinée Bissau et au Libéria, les enseignants ne gagnent pas plus de 5 dollars EU en moyenne. Les salaires des enseignants sont tout aussi bas en République démocratique du Congo, où les communautés doivent compléter leurs faibles salaires. Les communautés qui sont trop pauvres pour le faire souffrent d'un désavantage supplémentaire, perdant ainsi leurs bons enseignants.

Les salaires moyens des enseignants représentent moins de 10 dollars EU par jour dans huit pays

Un autre moyen courant de mesurer les salaires des enseignants est de les comparer avec le niveau moyen de revenu d'un pays en termes de PIB par habitant. Cependant, cette comparaison ne montre pas si le salaire est suffisant pour permettre aux enseignants d'en vivre et pour motiver les meilleurs enseignants à rester dans la profession. Par exemple, dans un pays pauvre comme le Niger, les salaires des enseignants représentent près de sept fois le PIB par habitant, un niveau qui, selon certains, suggère qu'ils ne sont plus abordables (Bruns *et al.*, 2003). Néanmoins, en termes de pouvoir d'achat, les enseignants au Niger gagnent juste 13 dollars EU par jour, à peine plus que ce qui est nécessaire pour faire vivre les familles au-dessus du seuil de pauvreté.

Les données nationales sur le salaire moyen des enseignants masquent également les variations de salaires entre les différents types d'enseignants : les enseignants en début de carrière, les enseignants non qualifiés et ceux qui ont des contrats temporaires ont souvent des salaires considérablement plus bas que la moyenne. Les moyennes dissimulent en outre d'autres différences concernant les échelles de salaire. Par exemple, au Malawi, un enseignant du primaire qualifié dans la catégorie la plus basse, avec deux à quatre ans de formation en secondaire et un diplôme d'enseignant, reçoit moins du tiers du salaire d'un enseignant dans la catégorie la plus élevée, essentiellement des directeurs d'école. (Steiner-Khamsi et Kunje, 2011). Ainsi, ceux qui entrent dans la profession ou qui n'ont pas les qualifications académiques nécessaires pour obtenir une promotion, ont à peine de quoi vivre : en 2007, le salaire était équivalent à seulement 4 dollars EU par jour (Banque mondiale, 2010a).

Figure 6.1 : Dans certains pays pauvres, les enseignants ne touchent pas un salaire suffisant pour en vivre
Salaires journaliers des enseignants dans les établissements primaires publics, chiffres les plus récents disponibles



Source : base de données du Pôle de Dakar, OCDE (2013b).

Les salaires des enseignants déjà bas ont baissé dans certains pays. Au Zimbabwe, les salaires des enseignants se sont effondrés suite à l'hyperinflation et aux difficiles conditions économiques, passant de 500 dollars EU par mois dans les années 90 à 2 dollars EU par mois au début de 2009. Bien qu'une indemnité de 250 dollars EU par mois ait été accordée en 2009, les enseignants percevaient un salaire en dessous du seuil de pauvreté du pays qui était d'environ 500 dollars EU cette année-là[4]. On s'attend souvent à ce que les écoles complètent les faibles salaires des enseignants sur les frais de scolarité, mais les parents ne peuvent pas toujours se permettre ces frais, notamment dans les zones rurales où la pauvreté est élevée. Ceci a contribué à la grande inégalité entre les revenus des enseignants des zones rurales et ceux des zones urbaines, rajoutant à la difficulté d'attirer des enseignants vers les zones rurales (Ministères de l'éducation, du sport, des arts et de la culture et de l'enseignement supérieur et tertiaire du Zimbabwe, 2010).

Au Cambodge, les salaires de base des enseignants sont très bas et peu d'enseignants peuvent satisfaire leurs besoins fondamentaux sans prendre un deuxième travail. En 2007, les salaires mensuels de base étaient d'environ 44 dollars EU pour les enseignants du primaire et de 47 dollars EU pour les enseignants du premier cycle du secondaire, n'augmentant que de 30 % environ pendant la carrière de l'enseignant. De nombreux enseignants s'attendaient à recevoir des indemnités mensuelles complémentaires allant de 1,50 dollar EU à 3 dollars EU en fonction du lieu et des responsabilités, mais celles-ci arrivent souvent en retard ou sont inexistantes car les procédures de paiement sont médiocres (Benveniste *et al.*, 2008a). Les salaires n'ont pas augmenté au même rythme que l'inflation. Par exemple, entre 2007 et 2008, le prix du riz a augmenté de 94 % et le prix du poisson, source de 75 % des protéines dans la nourriture cambodgienne habituelle, a augmenté de 33 %. Aux prix de 2008, 66 % du salaire de base de l'enseignant du primaire servaient à payer ces deux produits uniquement (Voluntary Service Overseas, 2009). Plus de deux tiers des enseignants du primaire au Cambodge ont un deuxième emploi, fréquemment en tant qu'agriculteurs (Benveniste *et al.*, 2008b).

Alors que les salaires des enseignants dans les pays pauvres ont tendance à baisser en termes réels, ils ont augmenté dans la plupart des pays riches, ce qui indique que les enseignants y jouissent d'un meilleur statut. Entre 2005 et 2011, les salaires moyens des enseignants dans la plupart des pays de l'OCDE ont augmenté de 14 % pour un enseignant du primaire ayant 15 ans d'expérience et de 11 % pour un enseignant du premier cycle du secondaire. Au Luxembourg, les salaires des enseignants du primaire ont augmenté d'un tiers, et en Pologne de près de 50 %. Il y a des exceptions : aux États-Unis les salaires ont diminué de 1 % dans le primaire et de 2 % dans le premier cycle du secondaire. En France, ils ont baissé de 4 % dans le primaire et de 3 % dans le premier cycle du secondaire ; au Japon, ils ont baissé de 7 % dans les deux niveaux, et en Grèce ils ont baissé de 15 % dans les deux niveaux (OCDE, 2013b). La baisse des salaires en France est devenue une question de débat public (voir l'encadré 6.11).

Dans les pays pauvres, les enseignants sont non seulement trop peu payés mais le sont trop tardivement, ce qui leur permet difficilement de satisfaire leurs besoins fondamentaux et les amène à rechercher d'autres possibilités de carrière. En Afrique subsaharienne, les retards de paiements ou les erreurs créent des difficultés considérables pour les enseignants qui n'ont pas accès au crédit (Mulkeen et Crowe-Taft, 2010). En outre, les enseignants peuvent être obligés de parcourir une certaine distance pour aller toucher leur paye, ce qui réduit encore plus la part des salaires ramenés à la maison. Dans les zones rurales de la Zambie par exemple, aller chercher son salaire dans les bureaux de district peut coûter la moitié de son salaire en frais de transport et de logement chaque mois (Bennell et Akyeampong, 2007).

Dans les zones rurales de la Zambie, aller chercher leur paye peut coûter aux enseignants jusqu'à la moitié de leur salaire

Faible salaire pour les enseignants contractuels – pas une solution à long terme face à l'éducation de mauvaise qualité

En Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest, les décideurs ont répondu à la nécessité d'élargir rapidement les systèmes éducatifs en recrutant des enseignants sous contrats temporaires. Les enseignants contractuels sont en général beaucoup moins payés que les enseignants fonctionnaires ; certains sont engagés directement par la communauté ou par les écoles. Les enseignants contractuels ont d'ordinaire très peu de formation formelle et sont souvent employés à des conditions moins favorables que les enseignants fonctionnaires, avec des contrats souvent limités à un ou deux ans et sans garantie de renouvellement (Kingdon *et al.*, 2013).

En Afrique de l'Ouest où les enseignants contractuels représentaient la moitié du corps enseignant dans le milieu des années 2000 (Kingdon *et al.*, 2013), leur recrutement était très répandu, en partie en raison des salaires des enseignants fonctionnaires

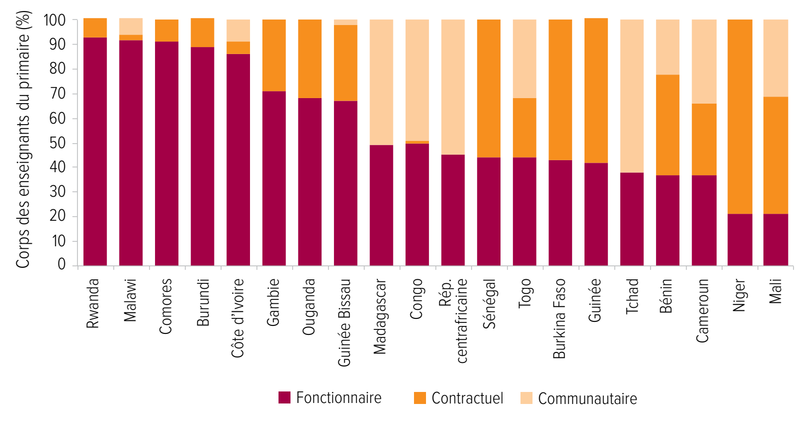
4. Basé sur une famille de cinq enfants.

Au Niger, 79 % des enseignants ayant un contrat temporaire gagnent la moitié du salaire d'un enseignant fonctionnaire

considérés comme élevés et inabordables pour l'État, à un moment où le besoin d'enseignants augmente. À la fin de cette décennie, certains pays avaient davantage d'enseignants contractuels que d'enseignants fonctionnaires : cette proportion atteignait près de 80 % au Mali et au Niger et plus de 60 % au Bénin, au Cameroun et au Tchad (figure 6.2).

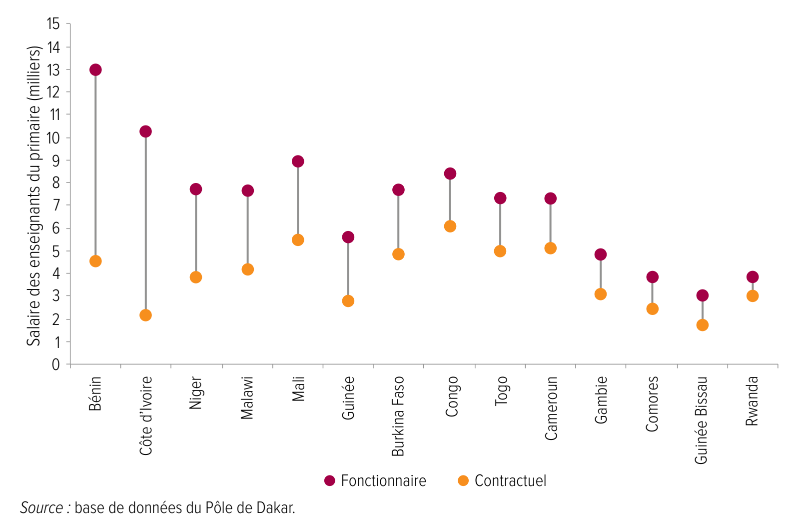
Il existe une forte variation dans le montant des rémunérations des enseignants contractuels et une différence entre leur salaire et ceux des enseignants fonctionnaires en Afrique de l'Ouest. Le Sénégal est un des premiers pays à avoir mis en place l'enseignement contractuel qui a été adopté dans le cadre de la politique nationale de 1995 lorsque l'enseignement primaire est devenu gratuit. Les salaires des enseignants représentaient alors en moyenne plus de six fois le PIB par habitant et 90 % du budget de l'éducation (Fyfe, 2007). En 2004, 56 % des enseignants avaient des contrats temporaires avec des rémunérations représentant le tiers du salaire d'un enseignant normal, permettant de recruter un plus grand nombre d'enseignants pour le même budget. De ce fait, le rapport élèves/enseignant a baissé de 49:1 en 1999 à 33:1 en 2011, alors que la scolarisation en primaire a augmenté de 67 %.

Figure 6.2 : Le corps enseignant d'un grand nombre de pays d'Afrique occidentale se compose majoritairement de personnes ayant un contrat à court terme
Corps des enseignants par type de contrat dans des choix de pays en Afrique subsaharienne, chiffres les plus récents



Note : les enseignants communautaires sont recrutés par les communautés. Ils sont différents des autres enseignants contractuels qui sont recrutés directement par le gouvernement mais sont moins payés que les enseignants fonctionnaires.
Source : base de données du Pôle de Dakar.

Figure 6.3 : Dans de nombreux pays africains, les enseignants contractuels gagnent une fraction de ce que perçoivent les enseignants fonctionnaires
Salaire annuel des enseignants contractuels et fonctionnaires dans des choix de pays en Afrique, chiffres les plus récents disponibles



Source : base de données du Pôle de Dakar.

Au Bénin, où les enseignants contractuels gagnent environ le tiers de ce que gagnent les enseignants fonctionnaires, leur part a doublé entre 2006 et 2009 pour représenter 41 % du corps enseignant (figure 6.3). Au Niger, 79% des enseignants ont des contrats temporaires et gagnent la moitié du salaire d'un enseignant fonctionnaire. Recruter des enseignants contractuels a permis à certains pays ayant les plus fortes pénuries d'enseignants comme le Bénin et le Mali, de considérablement réduire le nombre d'élèves par enseignant.

Dans certaines parties du sud et de l'ouest de l'Asie, l'expansion de la scolarisation a abouti au recrutement d'un grand nombre d'enseignants contractuels qui ne gagnent qu'une partie de ce que touchent les enseignants fonctionnaires. En Inde, plusieurs États ont arrêté de recruter des enseignants fonctionnaires, et les enseignants contractuels représentent actuellement 16 % des enseignants des écoles primaires publiques. En 2007, les enseignants contractuels percevaient 14 % du salaire versé aux enseignants réguliers dans l'État du Bengale Ouest, 23 % à Andhra Pradesh et 25 % au Rajasthan (Kingdon et Sipahimalani-Rao, 2010). La proportion est également élevée dans certains pays d'Amérique latine comme le Chili où 20 % des enseignants sont des contractuels ou des enseignants communautaires (Kingdon *et al.*, 2013).

Si engager des enseignants contractuels permet de réduire la pénurie d'enseignants à court terme, cela ne permettra pas de répondre à long terme aux besoins d'améliorer la qualité de l'éducation. Les pays qui s'appuient fortement sur les enseignants contractuels, notamment ceux d'Afrique de l'Ouest, sont parmi les derniers sur le plan de l'accès à l'éducation et de l'apprentissage (voir le chapitre 4).

Dans certains pays, les gouvernements ont engagé des enseignants contractuels comme enseignants fonctionnaires ; dans d'autres, on constate peu à peu une convergence entre les salaires des enseignants réguliers et ceux des enseignants contractuels. En Indonésie où les enseignants contractuels

représentent 35 % du corps enseignant en primaire en 2010, les enseignants réguliers gagnaient 40 fois leur salaire, mais le gouvernement garantissait aux enseignants contractuels de leur accorder par la suite un statut de fonctionnaire. Les implications sur le budget de l'éducation sont immenses : accorder à l'ensemble des enseignants contractuels un statut permanent augmenterait la facture des salaires de l'enseignement de base de 35 %, soit environ 9 milliards de dollars EU (Banque mondiale, 2013).

De même, au Bénin en dépit de l'augmentation de la part des enseignants contractuels, le salaire moyen de l'enseignant a augmenté de 45 % en termes réels entre 2006 et 2010 en raison de la convergence entre les salaires des enseignants contractuels et des enseignants fonctionnaires (Pôle de Dakar et République du Bénin, 2011).

Dans certains contextes, les enseignants contractuels peuvent être au moins aussi efficaces que les enseignants fonctionnaires. En Inde, la majorité des études montre que l'emploi des enseignants contractuels n'aboutit pas nécessairement à des résultats d'apprentissage moins bons que ceux des enseignants fonctionnaires. Cependant, les acquis restent faibles en Inde, indépendamment du type d'enseignants attribués aux élèves (encadré 6.8).

Dans certains pays, les élèves des enseignants contractuels ont tendance à avoir de moins bons résultats que ceux des enseignants réguliers. Au Niger, l'impact général des enseignants contractuels sur les résultats de l'apprentissage en français et en mathématiques était négatif pour les élèves des niveaux 2 et 5. Au Togo, les enseignants contractuels avaient tendance à avoir un impact négatif sur les élèves du niveau 5 (Bourdon *et al.*, 2010).

Dans certains cadres, l'absence de différence claire entre les performances des enseignants contractuels et celles des enseignants réguliers s'explique par le fait qu'ils sont confrontés à des défis similaires. Des interviews menées au Lahore, Pakistan, ont montré

En Indonésie, donner aux enseignants contractuels un statut permanent augmenterait la facture des salaires de l'enseignement de base d'environ 9 milliards de dollars EU

Encadré 6.8 : En Inde, les enseignants contractuels n'ont pas amélioré de manière considérable les faibles niveaux de l'apprentissage

En Inde, le système des écoles primaires s'est développé rapidement entre les années 90 et 2000, nécessitant un recrutement massif d'enseignants par les gouvernements des États à une époque de contraintes fiscales sévères. De nombreux États, notamment ceux où le nombre d'enfants augmente encore très rapidement, ont engagé des enseignants contractuels et non fonctionnaires, à des salaires beaucoup plus bas, non titularisés et souvent employés par des autorités locales. Le recrutement de ces enseignants contractuels, fréquemment appelés para-enseignants, devait améliorer le fonctionnement des écoles en réduisant les rapports élèves/enseignant – le rapport national moyen pour l'enseignement primaire et les derniers niveaux du primaire étaient de 50:1 en 2000. Parmi les avantages escomptés figurait la plus grande sensibilisation culturelle des enseignants recrutés localement envers leurs élèves, une plus grande responsabilité des enseignants envers les parents et les autorités locales qui ont le pouvoir de décider du renouvellement de leur contrat.

Les enseignants contractuels représentent 16 % de l'ensemble des enseignants dans les écoles publiques au niveau primaire et 10 % au niveau secondaire. Les États où la population enfantine se stabilise comme le Kerala et le Tamil Nadu, ou ceux où le revenu moyen des ménages est plus élevé comme au Punjab et dans le Gujarat, n'ont recruté que quelques enseignants contractuels, alors que d'autres États recrutent tous leurs nouveaux enseignants sur contrat.

Les niveaux de salaires varient considérablement. Dans neuf États, les enseignants contractuels étaient payés entre 14 % et 68 % du salaire des enseignants réguliers en 2007. Dans certains cas, les qualifications académiques demandées aux enseignants contractuels sont inférieures à celles demandées aux enseignants réguliers, mais leurs qualifications réelles sont plus élevées ; au niveau national, seuls 29 % des enseignants contractuels n'avaient pas achevé le deuxième cycle du secondaire, contre 53 % des enseignants réguliers. En outre, les mêmes pourcentages d'enseignants contractuels et d'enseignants réguliers ont des qualifications et sont diplômés ou étudiants du troisième cycle. Plus des trois quarts des enseignants contractuels avaient entre 18 et 35 ans alors que les enseignants réguliers avaient 36 ans ou plus. Au niveau national, 45 % des enseignants contractuels avaient bénéficié d'une formation initiale, contre 82 % des enseignants réguliers.

Les programmes d'enseignants contractuels ont soulevé beaucoup de controverses. Les enseignants contractuels se sont mobilisés pour obtenir de meilleurs salaires et des droits, alors que les responsables du gouvernement se posaient la question de savoir s'ils étaient aussi efficaces que les enseignants réguliers. Les faits montrent que les résultats de l'apprentissage ne sont pas systématiquement différents entre les enseignants contractuels et les enseignants réguliers, et quelquefois même, ils participent à l'amélioration de l'apprentissage des enfants auxquels ils enseignent. Par exemple, les enseignants contractuels étaient associés à des acquis légèrement supérieurs sur le plan du langage et des mathématiques chez les élèves des niveaux 2 et 4 dans 62 écoles à Uttar Pradesh. Cependant, de manière générale, les acquis restaient médiocres, la plupart des élèves ayant des notes très basses et faisant preuve de peu d'amélioration entre les niveaux.

Dans l'ensemble, les programmes d'enseignants contractuels en Inde n'ont pas aggravé la qualité de l'éducation. Les niveaux de formation plus faibles semblent compensés par une présence plus importante à l'école, ce qui pourrait fort bien être lié au recrutement local plutôt qu'à leur type de contrat. Mais la contribution des enseignants contractuels et leur impact sont minimes, dans la mesure où les acquis de l'apprentissage restent extrêmement faibles dans presque tous les pays, indépendamment du type de contrat détenu par l'enseignant, et ont même baissé ces dernières années. Comme la formation des enseignants réguliers et des enseignants contractuels est inappropriée, les décideurs doivent investir dans la connaissance de la matière et la formation aux compétences pédagogiques de l'ensemble des enseignants, indépendamment de leur type de contrat.

Sources : Atherton et Kingdon (2010) ; Kingdon et Sipahimalani-Rao (2010) ; Pratham (2013) ; Pritchett et Murgai (2007).

que les enseignants contractuels étaient confrontés aux mêmes facteurs démotivants que les enseignants fonctionnaires, y compris les difficultés de transport pour les enseignantes, et leur absentéisme n'était que légèrement inférieur. Cela laissait à penser que les salaires plus faibles encourageaient l'absentéisme et que l'emploi contractuel engendrait fréquemment la résignation et une forte rotation des enseignants (Habib, 2010).

Là où on constate que les enseignants contractuels sont plus efficaces, l'amélioration des acquis des élèves a plus de chances d'être due à des facteurs autres que le type de contrat des enseignants, comme par exemple une implication parentale ou communautaire plus importante en raison du recrutement local des enseignants. Dans une expérience au Kenya, l'avantage de diminuer de moitié la taille des classes en engageant un enseignant contractuel s'observait seulement dans les communautés où les parents avaient été formés à suivre les enseignants, et où engager les familles des fonctionnaires locaux comme enseignants contractuels n'était pas autorisé (Duflo *et al.*, 2012a). De même, au Mali, les niveaux en langues et mathématiques des élèves de niveaux 2 et 5 étaient toujours plus élevés avec les enseignants contractuels qui étaient suivis de près par la communauté locale (Bourdon *et al.*, 2010).

Recruter des enseignants contractuels à grande échelle ne peut être considéré comme une solution économique face à la crise de l'apprentissage à long terme

Les pays ayant besoin d'un plus grand nombre d'enseignants formés devraient-ils recruter des enseignants contractuels à plus grande échelle ? Les faits suggèrent que cette évolution ne réglerait pas nécessairement le problème des acquis médiocres. En 2009, le gouvernement kenyan a recruté 18 000 enseignants contractuels qui représentaient 12 % du corps enseignant. Le recrutement à l'échelle nationale a suscité l'opposition et la mobilisation des syndicats d'enseignants. Le gouvernement a été moins efficace que les ONG dans la mise en œuvre du programme, comme le montre une expérience randomisée au cours de la phase pilote. Sur 192 écoles, 64 ont accueilli un enseignant contractuel engagé par le gouvernement, 64 autres des enseignants contractuels engagés par une ONG internationale alors que les 64 dernières n'avaient aucun enseignant contractuel. Les résultats de l'apprentissage se sont améliorés dans les écoles où les enseignants contractuels avaient été engagés par les ONG, mais sont restés inchangés dans les écoles où les enseignants avaient été engagés par le gouvernement. Des enseignants contractuels recrutés par le gouvernement ont reçu moins de visites de suivi et ont souffert de longs retards dans le versement de leurs salaires ; le népotisme et l'ingérence des élites locales était également plus courants (Bold *et al.*, 2013). Ceci suggère que les problèmes de capacité des systèmes publics existent indépendamment de la base sur laquelle l'enseignant est engagé, et qu'ils doivent être réglés pour garantir l'apprentissage de tous les enfants.

Un autre facteur qui limite la possibilité de multiplier le nombre d'enseignants contractuels est que ces derniers finissent inévitablement par demander les mêmes droits que les enseignants fonctionnaires, pesant ainsi sur le budget public. Au Bénin, par exemple, les enseignants contractuels, avec le soutien des syndicats d'enseignants, ont fait campagne pour obtenir des conditions d'emploi plus stables ainsi que le versement chaque année de 12 mois de salaire au lieu de 10. À la fin de 2007, une grève de six semaines a incité le gouvernement à publier un décret intégrant dans la fonction publique les enseignants contractuels qui avaient acquis les qualifications requises (Imorou, 2010).

Là où les enseignants contractuels sont rémunérés par la communauté, leur durabilité dépend de la capacité des parents à mobiliser des fonds pour aider à payer leur salaire, ce qui exerce une pression financière considérable sur les communautés les plus pauvres. Dans certains cas, ceci a amené le gouvernement à assumer une partie de cette responsabilité, ce qui peut finalement peser sur le budget. Au Tchad, où les enseignants communautaires représentent les deux tiers de l'ensemble des enseignants, des subventions ont été mises en place pour soulager les parents d'une partie du fardeau financier lié au recrutement des enseignants. Les subventions étaient cependant faibles, et souvent payées avec quelques mois de retard. En outre, plus de 8 000 enseignants communautaires attendaient encore de recevoir des subventions cinq ans après le début du programme (Banque mondiale, 2011b). À Madagascar, les enseignants communautaires qui représentaient près de la moitié des enseignants en 2005/06 étaient engagés directement par les associations de parents d'élèves et recevaient en général moins de la moitié du salaire des enseignants réguliers. Depuis 2006, le gouvernement a de plus en plus assumé la responsabilité de rémunérer ces enseignants communautaires (Glewwe et Maïga, 2011).

Le recrutement à grande échelle d'enseignants contractuels ne peut donc à long terme être considéré comme une solution économique de la crise de l'apprentissage. Et enfin, ces enseignants auront besoin de formation et d'être mieux payés, et voudront les mêmes conditions que leurs homologues fonctionnaires, augmentant dans le temps la facture des salaires du gouvernement.

Garantir que l'enseignement présente autant d'attrait que des professions similaires

Lorsque les enseignants sont moins payés que des personnes travaillant dans des domaines comparables, il y a moins de probabilités que les meilleurs étudiants veuillent devenir des enseignants, et plus de probabilités que les enseignants perdent leur motivation ou décident de quitter la profession.

En Amérique latine, les enseignants sont en général rémunérés au-dessus du seuil de pauvreté, mais leur salaire ne peut se comparer avantageusement avec celui de professions exigeant des qualifications similaires. En 2007, d'autres professionnels et techniciens avec des caractéristiques similaires gagnaient 43 % de plus au Brésil que les enseignants des établissements préscolaires et primaires et 50 % de plus au Pérou. Le même écart se retrouve entre les deux enseignants du secondaire et d'autres professionnels qui gagnaient 46 % de plus au Paraguay et 50 % de plus en Équateur. De plus, l'écart entre les enseignants et les autres professionnels est plus important chez ceux qui ont une longue expérience, car les salaires des enseignants n'augmentent pas autant que ceux des professionnels au fil du temps (Mizala et Ñopo, 2012).

On retrouve des problèmes similaires d'écart entre les revenus des enseignants et ceux d'autres professions dans certains pays de l'OCDE. En 2011, les salaires des enseignants du primaire dans les pays de l'OCDE représentaient 82 % de la moyenne des salaires d'autres travailleurs à temps plein, âgés de 25 à 64 ans, ayant suivi un enseignement tertiaire, contre 89 % pour les enseignants du deuxième cycle du secondaire (OCDE, 2013b). Dans ces circonstances, les meilleurs étudiants peuvent décider de ne pas se tourner vers l'enseignement. Par exemple, dans les 42 pays qui ont participé au PISA 2006, les notes de mathématiques des élèves souhaitant devenir enseignants étaient inférieures à la moyenne dans 32 pays, et inférieures aux notes des élèves souhaitant devenir ingénieurs dans tous les pays, à l'exception de la Pologne (Bruns *et al.*, 2011a).

Aux États-Unis, on a constaté que les salaires plus élevés dans d'autres métiers ont amené près de la moitié des enseignants ayant moins de six ans d'expérience à quitter la profession entre 1999/2000 et 2003 (Gilpin, 2011). L'écart des salaires est important : après 15 ans d'expérience, les enseignants américains du premier cycle du secondaire gagnent 67 % de ce que gagnent la moyenne des travailleurs à temps plein, sur une année complète, âgés de 25 à 64 ans et ayant une formation dans l'enseignement tertiaire (OCDE, 2013b).

Il existe des exceptions. Dans les pays comme le Canada, le Luxembourg, la Nouvelle-Zélande et la République de Corée, les enseignants sont mieux payés que la moyenne des travailleurs à temps plein ayant une formation tertiaire. En République de Corée, par exemple, où l'enseignement jouit d'un statut élevé et où les niveaux des élèves sont élevés, les enseignants du 1er cycle du secondaire gagnent 20 % de plus que d'autres professionnels ayant une formation supérieure (OCDE, 2013b).

Une rémunération basée sur les performances doit envoyer les bons signaux

Il y a toute une série de questions autour de la rémunération basée sur la performance. Comment juge-t-on la performance d'un enseignant ? Il est très difficile de quantifier l'impact que nous pouvons avoir sur la vie d'une jeune personne et la façon dont les jeunes se perçoivent, leur image, leur confiance, leurs aspirations, ce vers quoi ils pensent aller à l'avenir… Comment mesurer cela ?
– Caroline, enseignante, Londres, Royaume-Uni

Les salaires des enseignants – et le rythme auquel ils augmentent – sont conventionnellement déterminés par les qualifications formelles, la formation et le nombre d'années d'expérience. Mais la structure des rémunérations basées sur ces critères n'aboutit pas nécessairement à de meilleurs résultats de l'apprentissage. Faire le lien entre la rémunération des enseignants et la performance des élèves est intuitivement intéressant. Par conséquent, certains gouvernements considèrent les rémunérations liées aux performances comme faisant partie d'un programme plus vaste de réforme de la « responsabilité » pour améliorer la qualité de l'éducation (Bruns *et al.*, 2011b ; OCDE, 2009).

L'avantage de la rémunération liée aux performances ressort dans l'analyse des données PISA 2003 de 28 pays de l'OCDE. Ceux où les salaires des enseignants ont été adaptés à la performance des élèves ont des notes plus élevées en lecture, mathématiques et sciences (Woessmann, 2011).

Cependant, à y regarder de plus près, on constate que dans la pratique, les faits concernant les rémunérations basées sur les performances au niveau mondial ne permettent pas de conclure qu'elles apportent des avantages réels. Elles sont également difficiles à mettre en œuvre, en partie en raison des difficultés à évaluer de manière fiable les meilleurs enseignants. Ceci peut avoir des effets secondaires inattendus qui dénaturent ou même détériorent l'apprentissage et l'enseignement. Si les rémunérations basées sur les performances sont

Au Pérou, les professionnels présentant des caractéristiques similaires aux enseignants du primaire touchent un salaire 43 % supérieur

appliquées, elles doivent l'être en évitant ces effets secondaires négatifs tout en offrant des mesures incitatives qui envoient les bons signaux pour améliorer l'apprentissage des élèves les plus faibles et les plus défavorisés.

L'introduction à grande échelle d'une rémunération basée sur les performances en Angleterre (Royaume-Uni) en septembre 2013 est un exemple récent d'une telle approche. Elle vise à remplacer la progression automatique des enseignants en fonction de la durée de service par un avancement conditionné par une évaluation annuelle (Ministère de l'éducation du Royaume-Uni, 2013). Chaque école doit décider comment appliquer les nouvelles dispositions, en utilisant les éléments d'information de différentes sources y compris les autoévaluations des enseignants, les observations sur les leçons et les avis des autres enseignants (Ministère de l'éducation du Royaume-Uni et School Teachers' Review Body, 2012, p. vii).

Les propositions de l'Angleterre reflètent en grande partie les ambitions exprimées au niveau mondial des salaires basés sur les performances. L'objectif est de « relever le statut de la profession, le soutien au développement professionnel, et de récompenser les personnes en fonction de leur contribution à l'amélioration des résultats des élèves, permettant aux enseignants qui réussissent le mieux de progresser plus rapidement qu'ils ne le font actuellement avec une évaluation annuelle » (Ministère de l'éducation du Royaume-Uni et School Teachers' Review Body, 2012, p. vii). La réforme devrait accorder une plus grande flexibilité aux écoles pour développer des politiques de rémunération adaptées à leurs besoins particuliers, soutenir les directeurs pour attirer des enseignants dans des matières particulières en fonction des besoins de l'école, et aider les écoles dans le pays à recruter et retenir les très bons enseignants (Ministère de l'éducation du Royaume-Uni, 2013).

Une des conséquences imprévues des salaires basés sur les performances est d'encourager les enseignants à se concentrer sur les meilleurs élèves

Cependant, d'autres pays ayant une expérience dans les rémunérations basées sur les performances se sont heurtés à une série de problèmes pour évaluer et récompenser la performance des enseignants, et souvent avec des conséquences inattendues. Le Portugal, par exemple, a récemment introduit une rémunération basée sur les performances pour les mêmes raisons que l'Angleterre, mais a constaté que cela réduisait la coopération entre les enseignants, ce qui était mauvais pour l'apprentissage des élèves (encadré 6.9). D'autres conséquences inattendues ont été d'encourager les enseignants à « enseigner pour l'examen » et à se concentrer sur les meilleurs élèves pour rehausser la moyenne des notes, et récompenser les écoles et les enseignants qui ont déjà les meilleurs résultats, plutôt que ceux qui ont le plus aidé les enfants à s'améliorer, ce qui se fait au détriment des élèves défavorisés.

Évaluer la performance des enseignants est loin d'être aisé

Évaluer les enseignants pour accorder des salaires basés sur les performances repose sur une analyse approfondie difficile à entreprendre et à interpréter, même dans les systèmes les plus avancés. Aux États-Unis, le programme ProComp a été mis en

Encadré 6.9 : Au Portugal, les salaires basés sur les performances sont à l'origine d'une moins bonne coopération entre les enseignants

Au Portugal, le gouvernement a réformé le système éducatif après 2005 en réponse aux mauvais résultats du pays dans des évaluations internationales comme PISA. Le gouvernement était particulièrement préoccupé par le fait qu'en dépit de fortes dépenses publiques dans l'éducation, et de salaires des enseignants comparables à ceux des autres pays de l'OCDE, les acquis des élèves ne s'étaient pas améliorés.

Un aspect majeur de la réforme qui est devenue une loi en janvier 2007, a consisté à diviser l'échelle de rémunération des salaires en deux échelles. L'écart entre le dernier point de l'échelle la plus basse et le premier point de l'échelle la plus élevée était important, de l'ordre de 25 %. Les enseignants à l'échelon le plus élevé devaient jouer un rôle particulier sur le plan pédagogique et de la gestion.

Les enseignants n'étaient plus assurés d'une progression virtuellement automatique du bas vers le haut de l'échelle des salaires au cours de leur carrière. Au lieu de cela, leur avancement dépendait des performances académiques de leurs élèves et les commentaires des parents ; d'autres critères étaient également pris en compte, comme la présence de l'enseignant, sa présence aux sessions de formation, le fait de s'acquitter de ses tâches de gestion et de ses devoirs pédagogiques, et sa participation aux projets de recherche.

Même si un enseignant réussissait bien d'après ces critères, la progression entre deux échelons de salaires dépendait de l'existence de postes vacants d'enseignants à un échelon plus élevé ; les décisions concernant les postes sont prises tous les deux ans par le Ministère de l'éducation en fonction du nombre d'élèves dans l'école.

En dépit des meilleures intentions du gouvernement, le nouveau programme a abouti à une baisse des acquis des élèves. Les enseignants recherchant une promotion accordaient des notes plus élevées aux évaluations internes qui pesaient d'un poids considérable sur les notes finales des élèves. La politique avait également par inadvertance encouragé la concurrence et réduit la coopération entre les enseignants, ce qui a eu un effet négatif sur l'apprentissage des élèves et a diminué la satisfaction professionnelle des enseignants.

Source : Martins (2010).

place à Denver au Colorado entre 2003 et 2010, offrant des primes aux enseignants en fonction de leur « valeur ajoutée » – c'est-à-dire des améliorations de l'apprentissage que l'on peut attribuer aux enseignants en tenant compte des performances précédentes des élèves et des caractéristiques démographiques. Cependant, les notes aux tests ont augmenté non seulement chez les élèves dont les enseignants ont participé au programme, mais également chez les autres élèves (Goldhaber et Walch, 2012). Les mesures de la valeur ajoutée utilisées pour déterminer la performance et qui ne reflètent pas de manière précise les différences dans la qualité réelle des enseignants (Hanushek et Rivkin, 2012 ; Rothstein, 2010) ont constitué un problème majeur aux États-Unis.

La valeur apportée par les enseignants peut aussi se mesurer à l'aune des évaluations du directeur de l'école et des observations faites en classe. À Chicago, on a constaté que ces évaluations donnaient une image précise de la qualité de l'enseignant et une bonne idée de la performance de l'étudiant (Jacob et Walsh, 2011). Nonobstant le risque d'avoir un point de vue trop subjectif des directeurs, l'enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage de l'OCDE a constaté qu'en moyenne, dans 23 pays, 83 % des enseignants qui avaient fait l'objet d'une telle évaluation et qui avaient bénéficié d'un retour d'information considéraient qu'elle donnait une bonne évaluation de leur travail (OCDE, 2013b). L'objectivité des directeurs peut être améliorée grâce à une formation à l'évaluation de l'enseignant. La Norvège a mis en place un programme national en 2009 visant à s'assurer que les directeurs se sentaient capables de faire des évaluations acceptables pour les enseignants. Les directeurs reçoivent une formation pour fixer des objectifs pour l'enseignement, établir et mettre en place des normes de qualité, et guider et informer les enseignants (OCDE, 2013c).

Le recours à des évaluateurs multiples est en outre un autre moyen de faire des évaluations équitables et réussies des enseignants, mais demande beaucoup de temps et de ressources aux évaluateurs et à ceux qui sont évalués. Au Chili, les directeurs partagent cette responsabilité avec des évaluateurs extérieurs accrédités, un centre local d'évaluation et des pairs évaluateurs (OCDE, 2013c).

Offrir des mesures incitatives appropriées

Des salaires basés sur les performances peuvent envoyer de mauvais signaux. Leur utilisation aux États-Unis dans le cadre de la loi No Child Left Behind (Pas d'enfant laissé de côté) est vue comme punitive plutôt que comme moyen d'autonomiser les enseignants et les administrateurs scolaires, décourageant les enseignants à travailler avec les élèves les moins performants et engendrant des conséquences inattendues comme le refus de prendre des enseignants peu performants (Ravitch, 2010). En réponse à ces difficultés, l'administration Obama a publié un modèle de réforme en mars 2010 donnant autonomie aux districts et aux écoles pour trouver les moyens d'améliorer les performances des élèves. L'évaluation de l'enseignant englobait l'observation en classe, les revues par les pairs et le développement professionnel, ainsi que les notes aux tests (Ministère de l'éducation des États-Unis, 2010).

La majorité des programmes de salaires basés sur les performances vise à proposer des mesures incitatives aux enseignants individuels. Récompenser les écoles avec des primes collectives dans le cadre d'une application plus large de la réforme peut également être un moyen d'efficace d'améliorer les acquis, comme le montre la comparaison avec le Brésil et le Mexique (encadré 6.10).

Les salaires basés sur les performances peuvent avoir des effets pervers s'ils récompensent les écoles qui avaient déjà de bons résultats, comme le montre l'expérience du Chili. Depuis 1996, toutes les écoles primaires et secondaires publiques et privées subventionnées par l'État qui accueillent 90 % des enfants scolarisés ont participé au système national d'évaluation des performances des écoles. Les écoles sont divisées en groupes homogènes basés dans leur région, qu'elles se situent dans une région urbaine ou rurale, et en fonction du statut socioéconomique des élèves. Dans chaque groupe, l'école dont 25 % des élèves ont l'indice de performance le plus élevé dans l'évaluation nationale reçoit une « subvention trimestrielle pour l'excellence de l'enseignement », qui est partagée à 90 % entre les enseignants de l'école, les 10 % restants étant distribués par le directeur aux meilleurs enseignants. Après l'introduction du programme, les performances moyennes ont augmenté (Rau et Contreras, 2011). Cependant, la formule utilisée fonctionnait à l'avantage des écoles qui enregistraient déjà de bons résultats plutôt qu'à l'avantage de celles qui se sont le plus améliorées (Carnoy, 2007).

Risque d'enseigner pour le test

J'enseigne plus par rapport au test que fera passer l'État que par rapport à ce que je juge le plus utile pour les élèves.

– Glen, enseignant, Oregon, États-Unis

Encadré 6.10 : Mesures incitatives basées sur les performances utilisées à grande échelle – Leçons du Mexique et du Brésil

Une comparaison des structures des mesures incitatives dans les programmes de salaires basés sur les performances au Brésil et au Mexique, montre que les conceptions de ces programmes peuvent aboutir à des résultats extrêmement différents. Le Mexique a été le premier à lancer des mesures incitatives basées sur les performances pour les enseignants dans le programme national Carrera Magisterial, lancé en 1993, dans le cadre de réformes plus larges pour améliorer la qualité de l'éducation. Les enseignants qui ont des résultats suffisamment élevés pour l'indice de qualité de l'enseignement qui englobe les notes des élèves aux tests, passent à un autre barème de salaires avec des salaires beaucoup plus élevés. Cependant, Carrera magisterial n'a probablement pas beaucoup contribué à l'amélioration des acquis au Mexique ces dernières années, en partie parce que une fois les enseignants promus, il reste peu de mesures incitatives pour améliorer les performances, et peu d'enseignants ont la chance de bénéficier de ce programme.

Les hausses du barème des salaires que propose le programme Carrera magisterial aux enseignants des écoles primaires et secondaires publiques dépend des résultats d'un processus d'évaluation complexe sur une année et qui couvre six composantes : le diplôme le plus élevé, l'ancienneté, les compétences pédagogiques acquises dans le cadre du développement professionnel, une revue par les pairs de la qualité de l'enseignement, la connaissance du sujet et les performances des élèves aux tests normalisés. Une formule permet de combiner les six éléments dans une note allant jusqu'à 100 points, la performance des étudiants comptant pour un cinquième.

Pour les enseignants ayant des résultats élevés, les montants sont substantiels. Les enseignants qui ont plus de 70 sont promus au niveau A de Carrera Magisterial, avec un salaire supérieur de 27 % au salaire de base. Les enseignants peuvent ensuite être successivement promus aux niveaux B, C, D et E, le niveau le plus élevé permettant une prime de 217 % du salaire de base. La participation est volontaire et a toujours été importante. Dans l'État de Aguascalientes au centre de du Mexique, 70 à 76 % des enseignants éligibles ont participé à ce programme entre 1999 et 2004, et dans l'État frontalier de Sonora au nord, ils étaient 84 à 90 %.

Toutefois, beaucoup d'enseignants n'ont pas la chance de participer au programme : les enseignants ayant moins de deux ans d'expérience, les enseignants intérimaires et ceux qui ont des contrats à temps partiels ne sont pas éligibles. Cette règle exclut probablement un certain nombre d'enseignants déployés dans les écoles rurales et les municipalités plus pauvres où les performances des élèves sont faibles. En outre, comme la formule utilise le niveau des performances des élèves plutôt que la valeur ajoutée de l'enseignant, cela peut inciter certains enseignants à quitter les écoles où les élèves ont des notes plus basses.

On a noté d'autres effets négatifs. La pondération attribuée à la performance dans la formule est trop faible pour offrir une incitation suffisante à améliorer l'apprentissage des élèves, et le fait que la promotion soit permanente affaiblit l'incitation à obtenir de bons résultats une fois la mesure accordée. Les données suggèrent que les composantes de la formule de Carrera Magisterial ne sont pas fortement corrélées à la performance des élèves. À Mexico, entre 1996/97 et 2000/01, alors que la connaissance de la matière et les connaissances pédagogiques avaient un impact positif limité sur la performance des étudiants dans les écoles secondaires, d'autres composantes n'avaient aucun impact. Ainsi, les efforts des enseignants pour être promus n'améliorent pas nécessairement l'apprentissage.

Les réformes au Brésil ces dernières années englobaient des primes collectives liées à une meilleure performance de l'école, et faisaient état de résultats encourageants. Au nord-est, la prime de performance éducative de l'État de Pernambuco, par exemple, est versée à tous les employés de l'école et fonction de la manière dont l'école répond aux objectifs de performance des élèves. Les enseignants dans les écoles qui réussissent peuvent recevoir une prime supérieure à un mois de salaire. Lors de la première année du programme, 52 % des écoles ont réalisé leur objectif, et la prime moyenne représentait 1,8 mois de salaire.

Entre 2008 et 2009, les niveaux de l'apprentissage à Pernambuco se sont considérablement améliorés. Les notes moyennes aux tests de portugais ont augmenté dans les niveaux testés, niveaux 8 et 11. Le programme semble avoir eu un impact positif sur les acquis, notamment pour les écoles qui ont fixé des objectifs plus ambitieux et plus élevés. L'exigence qui veut que l'école atteigne au moins 50 % de ses objectifs pour recevoir une prime de performance est une mesure incitative solide ; avoir simplement raté la prime la première fois a eu un effet positif sur la motivation et la performance des écoles. Les enseignants des écoles qui avaient obtenu la prime de performance passaient plus de temps à enseigner et avaient plus de probabilité de ne pas être absents et moins de probabilité de ne pas être au travail.

Sources : Bruns *et al.* (2011a) ; Luschei (2012a) ; Santibáñez *et al.* (2007) ; Vegas et Petrow (2007).

Les programmes de salaires basés sur les performances ont rarement été mis en œuvre à grande échelle dans les pays les plus pauvres. Ceux qui existent sont assez récents, et sont souvent des initiatives à petite échelle et gérées par des ONG. Leur expérience montre que les salaires basés sur les performances risquent d'encourager les enseignants à enseigner pour le test plutôt qu'à promouvoir un meilleur apprentissage.

Dans une expérience menée dans des écoles primaires au Kenya, par exemple, les enseignants ont été récompensés pour les bonnes notes des élèves aux tests et pénalisés lorsque les étudiants ne passaient pas les examens de fin d'année. Les notes aux tests et la participation aux examens ont augmenté, mais les données montrent que les enseignants se focalisaient sur la préparation des élèves aux tests. Par exemple, les notes aux tests n'ont pas augmenté dans des matières qui n'étaient pas prises en compte dans la formule de calcul du salaire de l'enseignant. En outre, les avantages plus importants attendus, comme par exemple la réduction de l'absentéisme de l'enseignant et de l'abandon des élèves ne se sont pas concrétisés (Glewwe *et al.*, 2010).

Une voie politiquement sensible

Le déploiement à grande échelle des programmes de salaires basés sur les performances peut s'avérer politiquement difficile. Aux États-Unis, les syndicats d'enseignants se sont opposés à des mesures incitatives basées sur l'amélioration des résultats des élèves aux tests (West et Mykerezi, 2011). Les décideurs devraient prendre en compte

les préoccupations des syndicats quant à l'absence de consensus sociétal sur la définition et la mesure du « mérite » des enseignants, la complexité des programmes – avec des erreurs qui peuvent engendrer une distribution inéquitable des primes – et des distorsions dans l'éducation induites par un accent trop largement placé sur les notes aux tests dans un nombre limité de domaines (Levin, 2010). Les syndicats d'enseignants ont également argué que les incitations individuelles encouragent la concurrence entre les enseignants et découragent la collaboration entre les écoles et à l'intérieur de celles-ci, comme le montre le cas du Portugal (voir encadré 6.9).

Le succès mitigé des programmes de salaires basés sur les performances suggère qu'ils doivent être mis en œuvre avec prudence. Si des programmes bien conçus peuvent améliorer les performances, l'application à grande échelle est difficile, car cela fausse ou réduit la portée des mesures incitatives. Discerner la valeur ajoutée des enseignants individuels, éviter une réduction de la motivation intrinsèque des enseignants, et empêcher d'enseigner pour le test et de négliger les élèves les plus faibles comptent au nombre des problèmes.

Il convient de noter que certains des systèmes éducatifs qui réussissent le mieux, comme en République de Corée, n'ont pas adopté le système de salaires basés sur les performances. Ce qui suggère qu'il existe d'autres moyens d'attirer et de retenir les meilleurs enseignants, comme améliorer le statut de la profession enseignante et proposer une évolution de carrière.

Motiver les bons enseignants en leur proposant une évolution de carrière

Plutôt que d'utiliser les évaluations des enseignants pour établir un lien direct entre le salaire et les performances, un moyen plus approprié de motiver les enseignants à améliorer la qualité de l'éducation consisterait à leur offrir une évolution de carrière intéressante, avec des critères de promotion qui prennent en compte les initiatives des enseignants face à la diversité et celles visant à soutenir les élèves les plus faibles. Cependant, trop souvent, les enseignants ont des perspectives de promotion limitées sur cette base. Certains pays utilisent les évaluations des enseignants pour déterminer les avancements de carrière, les récompenser ou critiquer la performance en accordant ou en refusant les promotions. À Singapour, le processus d'évaluation est extensif. Une réunion de planification en début d'année scolaire fixe les objectifs de performance des élèves, le développement professionnel et les contributions envers l'école et la communauté. Elle est suivie par une réunion en milieu d'année et une évaluation finale qui s'appuie sur les dossiers, ainsi que sur les commentaires des enseignants plus expérimentés et des responsables de département ou de la matière qui ont travaillé avec l'enseignant (OCDE, 2009).

La majorité des pays de l'OCDE utilise comme mesures incitatives la promotion et l'évolution de carrière plutôt que de lier les salaires à l'évaluation des performances, même si cette approche a un lien indirect avec les salaires. En République tchèque, Estonie, Israël, Pologne et en République de Corée, l'évaluation des performances a une forte influence sur la promotion (OCDE, 2013c).

La majorité des pays de l'OCDE utilise la promotion et l'évolution de carrière comme mesures incitatives plutôt que d'avoir un salaire directement fonction des évaluations de la performance

Dans certains pays de l'OCDE, la différence de salaire entre un enseignant plus expérimenté et un nouvel enseignant est faible, et il existe peu de possibilités d'offrir des promotions. Par exemple, en Angleterre, un enseignant débutant gagne 32 000 dollars EU alors que l'enseignant plus expérimenté peut toucher au maximum 15 000 dollars EU de plus. Par opposition, la République de Corée a une structure de salaires plus marquée : un nouvel enseignant gagne un salaire similaire à celui des nouveaux enseignants en Angleterre, mais un enseignant expérimenté peut gagner deux fois plus (OCDE, 2013b). Une gestion de carrière déficiente associée à des politiques de l'enseignant inadéquates contribue à la crise de l'apprentissage en France, notamment pour les élèves défavorisés (encadré 6.11).

Dans de nombreux pays en développement, les structures de carrière des enseignants ne sont pas suffisamment liées à des possibilités de promotion qui reconnaissent et récompensent leur efficacité. En 2010, le Ghana a entamé une révision de ses politiques de gestion et de développement des enseignants pour résoudre ce problème. Le nouveau cadre politique est conçu afin de promouvoir les enseignants et veiller à ce que tous les enseignants, indépendamment de leurs qualifications et de localisation, puissent bénéficier d'un soutien pour améliorer leur enseignement (encadré 6.12).

Toutefois, de nombreux enseignants ont des perspectives de promotion limitées. Ceux qui enseignent dans des régions éloignées peuvent être particulièrement touchés. Au Pakistan, les enseignants doivent acquérir des qualifications supplémentaires pour être promus, ce qui limite les chances de ceux qui travaillent dans les zones rurales, notamment les femmes et qui ont moins de possibilité d'étudier (Bennell et Akyeampong, 2007).

Quelquefois, les mécanismes de promotion sont peu clairs, ou bien les enseignants pensent que le

système n'est pas suffisamment transparent. Une étude sur 600 enseignants dans les provinces du Nord-Ouest et du Cap Nord en Afrique du Sud a constaté que 70 % considéraient que leur évolution de carrière et leurs perspectives de promotion étaient peu claires. La plupart n'avaient pas eu de promotion dans les cinq dernières années et 60 % au moins pensaient ne jamais être promus (Quan-Baffour et Arko-Achemfuor, 2013).

Si les critères de promotion sont uniformes et ne reconnaissent pas les réalisations particulières des enseignants qui aident à améliorer l'apprentissage des groupes désavantagés ou des élèves faibles, les bons enseignants ne sont pas encouragés à travailler dans les régions défavorisées ou à déménager dans les écoles les plus éloignées pour aider à améliorer la qualité de l'éducation. Malheureusement, les structures de carrière prennent rarement ce facteur en compte.

Encadré 6.11 : Les politiques d'enseignants inadéquates contribuent au déclin de l'enseignement en France

Les résultats de l'apprentissage en France mesurés par des évaluations internationales sont en dessous de la moyenne des niveaux de l'OCDE et sont particulièrement inégaux. Ils ont baissé de manière continue depuis une dizaine d'années.

Un rapport officiel récent a constaté que des politiques de gestion des enseignants inadéquates avaient contribué à ce déclin. Par manque d'information adéquate, les postes d'enseignants ne sont pas alloués aux écoles en fonction des besoins de leur population d'élèves. Entre-temps, les enseignants sont déployés d'après une formule qui ne prend pas en compte leurs compétences, mais accorde la priorité à l'ancienneté. Ceci se fait au détriment des jeunes enseignants ; par exemple, au niveau du secondaire, 45 % des enseignants affectés à leur premier poste sont envoyés dans les deux autorités éducatives régionales les moins recherchées. Les écoles défavorisées reçoivent des enseignants inexpérimentés, lesquels sont nombreux à demander leur transfert au bout de quelques années.

Le salaire des enseignants est inférieur de 35 % à celui de l'ensemble des fonctionnaires français à qualifications égales et 15 à 20 % inférieur à celui des enseignants d'autres pays européens ou de l'OCDE. Les enseignants du primaire sont particulièrement mal payés. Le salaire dépend essentiellement de l'ancienneté et ne récompense pas les meilleurs enseignants.

Il n'existe pas de gestion de carrière. Les enseignants sont supposés enseigner de la même façon tout au long de leur carrière, la mobilité géographique étant le seul changement auquel ils peuvent s'attendre. Le soutien aux enseignants n'a pas évolué de manière à les aider à réaliser les objectifs officiels qui veulent que tous les élèves acquièrent les compétences de base et que 80 % d'une cohorte sortent diplômés du deuxième cycle d'enseignement secondaire. Les heures d'enseignement en classe ont été définies pour la plupart des catégories d'enseignants en 1950 et sont les seules heures de travail reconnues ; le reste du travail, y compris les activités en équipe avec d'autres enseignants et l'aide individuelle aux élèves ne sont pas reconnus comme des heures de travail pour les enseignants, même si une loi de 1989 stipule que la responsabilité d'un enseignant va au-delà de l'enseignement en classe. Les enseignants ont des échanges limités avec les directeurs. Il n'existe pas de tuteur dans les écoles pour soutenir les enseignants confrontés aux difficultés de la classe.

De ce fait, le système d'éducation français ne réussit pas à motiver les candidats qualifiés à devenir enseignants (depuis 2010/11 les candidats doivent avoir une maîtrise), en dépit d'un chômage élevé dans le pays. Entre 2009 et 2012, le nombre de candidats par poste d'enseignant primaire est passé de 6,4 à 3,8, et en 2011 et 2012 près de 20 % des postes n'ont pu être pourvus dans six domaines de l'enseignement secondaire, notamment en mathématiques et en anglais.

Source : Cour des Comptes (2013).

Encadré 6.12 : La nouvelle politique de développement des enseignants du Ghana vise à baser la promotion sur des faits

La politique de développement des enseignants du Ghana remplace la promotion fondée sur les années d'expérience par la promotion basée sur des faits dans le cadre d'une nouvelle structure de carrière visant à motiver les enseignants à améliorer la pratique de l'enseignement.

La nouvelle structure vise à renforcer le statut social de l'enseignement et est basée sur des compétences clairement définies. Par exemple, pour devenir « enseignant directeur », un enseignant doit pouvoir encadrer d'autres enseignants et mettre en œuvre des stratégies aboutissant à des améliorations de l'enseignement et de l'apprentissage. Les enseignants doivent produire des preuves dans leur dossier pour étayer leur demande de promotion. La participation à la formation continue est également liée à l'évolution de carrière. Les nouveaux échelons de carrière offrent une base permettant d'adapter les salaires aux responsabilités dans la classe et dans l'école.

Les enseignants peuvent choisir une évolution de carrière dans la gestion de l'éducation ou être recommandés pour évoluer après avoir fait la preuve de leur capacité à améliorer la qualité de l'éducation, et démontré leurs compétences en gestion et en encadrement.

Il a fallu trois ans pour élaborer cette politique qui a demandé de nombreuses consultations avec des représentants des enseignants, les syndicats d'enseignants et les ONG. Elle a été entérinée par le Ghana Education Service Council, qui certifie les politiques éducatives pré-tertiaires.

La politique promet une bien meilleure reconnaissance des réalisations des enseignants, encourageant ainsi une augmentation des effectifs d'enseignants et des améliorations de la qualité de l'éducation. Le véritable défi est de mettre en place des structures de fonctionnement transparentes pour donner confiance aux enseignants et leur montrer que leurs réalisations seront dûment reconnues et récompensées, notamment le soutien apporté aux élèves les plus défavorisés.

Source : Ministère de l'éducation du Ghana (2012a).

Renforcer la gouvernance des enseignants

Une meilleure gouvernance des enseignants est essentielle pour réduire les faiblesses de l'apprentissage. Si des journées sont perdues en raison de l'absence des enseignants ou parce qu'ils accordent plus d'attention aux cours privés qu'à l'enseignement en classe par exemple, l'apprentissage des enfants les plus pauvres peut en souffrir. La direction de l'école doit être solide pour responsabiliser les enseignants : arriver à l'heure, travailler une semaine complète et offrir le même soutien à tous. Comprendre les raisons sous-jacentes aux problèmes est indispensable pour concevoir des stratégies efficaces pour les résoudre. La violence sexiste, quelquefois perpétrée par les enseignants, détruit les chances d'apprentissage des filles. Les stratégies pour empêcher l'inconduite des enseignants et y répondre et prendre des mesures contre les auteurs d'abus exigent le plaidoyer et le soutien de la direction de l'école, des enseignants et de leurs syndicats, ainsi que des parents et de leur communauté, s'ils veulent protéger les filles et leur apprentissage.

Lutter contre l'absentéisme des enseignants

Le temps est une des principales raisons de l'absentéisme [des enseignants]. En période de fortes pluies, les routes en terre sont fermées, et les enseignants ne peuvent arriver à l'école. La pluie peut également empêcher d'enseigner, car le bruit sur le toit en métal peut être assourdissant.
– Zenaida, enseignante, Quezon City, Philippines

Alors qu'un grand nombre d'enfants sont scolarisés dans le monde, l'absentéisme des enseignants réduit parfois de manière significative le temps d'instruction qu'ils reçoivent, et pèse sur leur apprentissage. Les efforts pour réduire l'absentéisme doivent cerner les raisons qui amènent les enseignants à ne pas aller à l'école, au nombre desquelles les faibles salaires et les mauvaises conditions d'enseignement.

L'absentéisme des enseignants renforce les disparités dans l'apprentissage

L'ampleur de l'absentéisme ressort clairement dans les études menées dans une série de pays pauvres au cours de la dernière décennie. Dans 100 écoles primaires au Bangladesh, en Équateur, en Indonésie, au Pérou et en Ouganda dans le milieu des années 2000, l'absentéisme des enseignants allait de 11 % au Pérou à 27 % en Ouganda (Chaudhury *et al.*, 2006). Des études similaires indiquaient 15 % en Papouasie-Nouvelle-Guinée et 17 % en Zambie (Kremer *et al.*, 2005). L'absence des enseignants n'est souvent pas indiquée : dans l'État indien d'Andhra Pradesh, par exemple, les registres de l'école remplis par le directeur indiquent un taux d'absence de 18 % alors que l'observation directe permet de constater un taux d'absence de 25 % (Rogers et Vegas, 2009).

L'absentéisme des enseignants est considéré comme une des raisons des mauvaises performances en République-Unie de Tanzanie

Dans les pays où les pénuries importantes d'enseignants nuisent déjà à l'apprentissage des enfants, l'absentéisme aggrave le problème. Au Kenya, où il manque en moyenne quatre enseignants dans les écoles primaires types, 13 % des enseignants étaient absents lors des visites de l'école (Uwezo Kenya, 2011). En février 2013, la République-Unie de Tanzanie a annoncé de mauvais résultats aux examens nationaux de 4e, avec 61 % d'échec chez les élèves contre 46 % en 2011. L'absentéisme des enseignants était considéré comme une des raisons à l'origine de ces mauvais résultats. Une étude nationale sur 2 000 ménages indique que 10 % des élèves de primaire et de secondaire déclaraient ne pas avoir eu d'enseignant le dernier jour de l'école (Twaweza, 2013).

L'absentéisme des enseignants peut avoir des effets particulièrement négatifs sur les mauvais élèves et ceux des zones rurales éloignées. Dans les États indiens, l'absentéisme varie de 15 % à Maharashtra et 17 % à Gujarat – deux des États les plus riches et les plus urbanisés – à 38 % à Bihar et 42 % à Jharkhand, deux des États les plus pauvres (Kremer *et al.*, 2005). Au Pérou, le taux était de 16 % dans les zones rurales et de 9 % dans les zones urbaines. Il atteignait 15 % dans les communautés où le taux de pauvreté était supérieur à 60 %, et 20 % dans les écoles à plus de 15 km d'une route asphaltée (Alcázar *et al.*, 2006). L'absentéisme peut également renforcer les disparités entre les genres. Dans les zones rurales du Pakistan, où les filles et les garçons fréquentent des écoles séparées et ont un enseignant du même sexe, 18 % des enseignantes du primaire étaient absentes en 2004 contre 9 % des enseignants (Ghuman et Lloyd, 2010).

Il existe de nombreuses données sur le mal que l'absentéisme des enseignants fait à l'apprentissage des enfants (Glewwe *et al.*, 2011). En Inde, par exemple, on constate une corrélation entre l'augmentation de 10 % de l'absence des enseignants et la baisse de la fréquentation des élèves de 1,8 % (Kremer *et al.*, 2005). En Zambie, une augmentation de 5 % de l'absence des enseignants réduisait de 5 % les gains de l'apprentissage en anglais et en mathématiques des élèves du niveau 5 au cours de l'année (Das *et al.*, 2007). En

De nombreuses caractéristiques relatives à l'enseignant, à l'école et à la communauté ont un impact sur la présence

Indonésie, une augmentation de l'absentéisme des enseignants de 10 points de pourcentage engendrait en moyenne une baisse de 7 points de pourcentage des notes en mathématiques, et l'absentéisme avait plus de probabilités de nuire aux élèves les plus faibles : le taux d'absence de l'enseignant était de 19 % pour le quart des élèves ayant les meilleures notes en mathématiques et de 22 % pour le quart ayant les plus mauvaises notes (Suryadarma *et al.*, 2006).

Bien que l'absentéisme soit moins répandu dans les pays à hauts revenus, où les enseignants suppléants sont souvent disponibles en cas d'absence prolongée des enseignants réguliers, il a néanmoins un impact sur l'apprentissage des élèves. Aux États-Unis, les enseignants du public manquent 5 à 6 % des journées d'école (Miller *et al.*, 2007). Dans un district scolaire du nord des États-Unis, 10 jours d'absence chez les enseignants ont engendré une baisse des notes aux tests de mathématiques (Miller *et al.*, 2007). À New York, entre 1999/2000 et 2008/09, la disponibilité des enseignants suppléants ne compensait pas l'absence de l'enseignant habituel, du fait de la qualité très médiocre des enseignants suppléants (Herrmann et Rockoff, 2010). Les élèves défavorisées ont plus de probabilités d'en souffrir. En Caroline du Nord, les enseignants dans 25 % des écoles desservant les enfants les plus pauvres étaient en moyenne absents un jour de plus par an que les enseignants dans 25 % des écoles desservant les enfants les plus riches (Clotfelter *et al.*, 2009).

S'attaquer aux racines de l'absentéisme

Je ne suis pas fâché contre les enseignants lorsqu'ils ne viennent pas l'école car je comprends qu'eux aussi puissent avoir des problèmes.
– B. Shravani, élève, Andhra Pradesh, Inde

Dans certains pays, les niveaux élevés d'absentéisme sont surtout le fait des nombreux enseignants qui manquent plus de journées d'école que ce qui peut être justifié par des tâches non liées à l'enseignement ou à la maladie, plutôt qu'un absentéisme extrême d'une minorité d'enseignants que l'on peut aisément identifier. Au Bangladesh, en Équateur, en Inde, en Indonésie, au Pérou et en Ouganda, la maladie n'était responsable que de 10 % des absences. En Inde, les responsabilités officielles non liées à l'enseignement représentaient 4 % seulement des absences (Chaudhury *et al.*, 2006). Au Pérou, d'après les réponses données par les directeurs, les tâches officielles expliquaient 13 % des absences d'enseignants, les congés de maladie ou les congés autorisés 23 %, et les congés non autorisés 10 %, mais pour 42 % aucune raison n'avait été invoquée (Alcázar *et al.*, 2006).

Même si l'absentéisme est répandu dans certains pays, il n'est pas inévitable, ce qui laisse entendre qu'il est une réaction aux conditions de travail. Au Bangladesh, en Équateur, en Inde, en Indonésie, au Pérou et en Ouganda, l'absentéisme des enseignants était moins élevé lorsque les enseignants étaient nés dans la région où ils travaillaient, là où l'école avait une meilleure infrastructure et là où les parents des élèves étaient instruits (Chaudhury *et al.*, 2006).

Les décideurs doivent comprendre les raisons qui amènent les enseignants à manquer des journées d'école. Tout un ensemble de caractéristiques liées à l'enseignant, l'école et la communauté affecte la présence des enseignants, y compris leur salaire, leur charge de travail, leur environnement de travail et leur développement professionnel, ainsi que l'emplacement de l'école et divers aspects de la gestion de l'école (Guerrero *et al.*, 2012).

Les décideurs doivent identifier la manière d'améliorer la motivation des enseignants et de pénaliser l'absentéisme. Ils ont en général une certaine marge de manœuvre pour alléger également les tâches non liées à l'enseignement, et offrir de meilleurs services sanitaires aux enseignants pour réduire les congés pour maladie.

Pour lutter contre l'absentéisme, les directeurs et l'administration de l'école peuvent prendre des mesures contre les enseignants qui prennent des congés non autorisés. Au Cambodge, dans les régions où les directeurs ont une grande autonomie sur le plan des actions disciplinaires contre le personnel, les enseignants du premier cycle du secondaire enregistraient moins d'absences (Benveniste *et al.*, 2008a). Cependant, il n'existe souvent pas de pénalité pour les enseignants fonctionnaires ou bien elles ne sont pas appliquées. Au Pérou, par exemple, renvoyer un enseignant absent depuis longtemps et de manière répétée peut demander de longs mois, et cela se produit rarement (Alcázar *et al.*, 2006).

Les directeurs d'écoles eux-mêmes sont quelquefois absents, ce qui empêche un suivi effectif de la présence des enseignants et indique un encadrement inapproprié par rapport au problème. Une étude sur les écoles en Ouganda effectuée en 2011 indique qu'en moyenne 14 % des enseignants et 21 % des directeurs d'école étaient absents le jour de la visite des écoles (Uwezo, Ouganda, 2011).

Engager des enseignants sur une base contractuelle donne au directeur un plus grand

contrôle sur l'engagement et le renvoi. Ces mécanismes de responsabilisation n'améliorent pas toujours la présence des enseignants. Par exemple, les enseignants contractuels ont plus de probabilités d'être présents à l'école que les enseignants fonctionnaires au Bénin et en Inde, et plus de probabilités d'être absents en Indonésie et au Pérou (Alcázar *et al.*, 2006 ; Bhattacharjea *et al.*, 2011 ; Chaudhury *et al.*, 2006 ; Senou, 2008). L'absentéisme peut être plus faible chez les enseignants contractuels dans des pays comme le Bénin et l'Inde, en partie parce que les enseignants vivent en général dans les communautés où sont situées les écoles et ont moins de responsabilités non liées à l'enseignement que les enseignants fonctionnaires.

Des expériences ont été menées dans certains pays pour vérifier si le suivi de la présence des enseignants peut aider à améliorer leurs performances. En 2003-2006, dans 120 centres éducatifs non formels d'ONG dans la région rurale du Rajasthan en Inde, des photos ont été prises des enseignants et des élèves chaque jour au début et à la fin des cours pour vérifier la présence et la durée de la journée d'école. La rémunération des enseignants dépendait du nombre de jours pendant lesquels ils enseignaient à au moins huit élèves pendant au moins six heures. Pendant la période du programme, l'absentéisme des enseignants est passé de 44 % à 21 % (Duflo *et al.*, 2012b). La principale constatation de cette expérience souvent citée – l'efficacité du lien entre rémunérations et présence – est importante. Cependant, il est plus difficile de savoir s'il est possible d'étendre le suivi de la présence par caméra interposée au-delà des programmes éducatifs des ONG. Élargir cette surveillance à plus grande échelle pourrait saper l'image de la profession enseignante et limiter son attrait pour les bons candidats.

Combiner contrôle et mesures incitatives pourrait s'avérer plus bénéfique qu'imposer des pénalités. Dans une étude portant sur 178 écoles primaires dans les zones rurales du Pérou, la présence des enseignants a été contrôlée trois fois par jour par des parents formés à cette tâche. Des primes ont été distribuées dans la majorité des écoles où les objectifs de présence individuelle et de groupes ont été atteints. On enregistrait 17 jours de présence de plus par an dans ces écoles par rapport à celles où existait uniquement un contrôle : la combinaison des primes et du contrôle s'est révélée efficace. L'impact sur la performance des élèves en mathématiques et en lecture était néanmoins limité : seules les notes en mathématiques du niveau 5 s'étaient améliorées à la fin de l'année (Cueto *et al.*, 2008).

On s'attendait souvent à ce que d'autres interventions visant à responsabiliser davantage les enseignants réduisent l'absentéisme des enseignants, mais cela n'a pas nécessairement été le cas. Une plus grande participation des parents et de la communauté dans la gestion de l'école avait, par exemple, peu d'effet sur la présence des enseignants au Salvador, en Inde et à Madagascar, et aucun effet sur la performance des élèves (Kremer *et al.*, 2009).

La façon la plus appropriée de s'attaquer à l'absentéisme des enseignants consiste à s'attaquer aux causes qui varient selon le contexte. Dans certains pays, l'absence des enseignants s'explique par le niveau extrêmement bas des rémunérations, dans d'autres elle s'explique par leurs conditions de travail médiocres. Un environnement de travail propice qui valorise la contribution des enseignants participe à la satisfaction professionnelle et réduit l'absentéisme. Au Malawi, où le salaire des enseignants est faible et le paiement souvent erratique, un enseignant sur 10 a déclaré être fréquemment absent pour des raisons financières, comme par exemple l'obligation de se déplacer pour collecter leurs salaires, ou obtenir un crédit et rembourser les échéances de leurs prêts (Moleni et Ndalama, 2004).

Dans les pays luttant contre l'épidémie du VIH/sida, les taux élevés de morbidité et de mortalité ont un impact sur la présence des enseignants. Dans les régions à forte prévalence du VIH au Malawi, les trois principales raisons invoquées pour l'absence des enseignants du primaire étaient la maladie, la présence à des funérailles, et la nécessité de s'occuper de membres de la famille malades (Moleni et Ndalama, 2004). Le Malawi et la Zambie ont mis en place des stratégies pour améliorer les conditions de vie des enseignants positifs au VIH, notamment améliorer l'accès au traitement, offrir des suppléments nutritionnels et une indemnité mensuelle ou des prêts (Chetty et Khonyongwa, 2008 ; UNESCO et Education International EFAIDS, 2007). Les salaires faibles et les processus de paiement inappropriés peuvent également jouer sur la présence des enseignants, sapant éventuellement leur motivation. Au Cambodge, les absences étaient moins fréquentes chez les enseignants qui n'étaient pas obligés de s'absenter pour aller chercher leur paye (Benveniste *et al.*, 2008a).

Un environnement de travail propice qui valorise la contribution des enseignants peut améliorer la satisfaction au travail et réduire l'absentéisme

Dans l'ensemble, un suivi effectif de la présence des enseignants, associée à des primes ou des pénalités, ne peut efficacement réduire l'absentéisme que s'il s'attaque aux racines du problème que sont les salaires faibles ou irréguliers et les mauvaises conditions de travail.

Renforcer la législation pour s'attaquer à l'inconduite des enseignants et à la violence à l'égard des femmes

La violence à l'égard des femmes qui englobe la violence sexuelle et physique, l'intimidation et la violence verbale est une entrave sérieuse à la réalisation de la qualité et de l'égalité dans l'éducation, qu'elle soit perpétrée par les enseignants, les membres de la communauté ou les élèves. Outre le traumatisme physique et psychologique, la violence contre les femmes a des conséquences à long terme sur la santé, comme des grossesses non désirées et le développement du VIH/sida, et empêche la plupart du temps les élèves de poursuivre leurs études.

La violence à l'égard des femmes dans les écoles n'est généralement par signalée, et reste en grande partie cachée. C'est une violence souvent commise par les élèves garçons, même si les enseignants peuvent être les principaux auteurs de formes extrêmes d'abus et d'exploitation. Une étude sur 1 300 élèves dans 123 écoles primaires et secondaires en Sierra Leone a constaté que 27 % des attouchements sexuels non désirés et 22 % des incidences de violence verbale étaient perpétrés par les élèves garçons à l'école. Un pourcentage limité était imputable aux enseignants hommes (4 % et 3 % respectivement).

Une étude dans les écoles au Malawi a constaté qu'un cinquième des enseignants disait être averti que des enseignants contraignent ou forcent des filles à avoir des relations sexuelles

Près du tiers des cas de rapports sexuels forcés ou sous contrainte en échange d'argent, de biens ou de notes étaient perpétrés par les enseignants (Concern *et al.*, 2010). Une étude sur la violence contre les femmes à l'école au Malawi a constaté que près de un cinquième des enseignants disaient savoir que des enseignants contraignaient ou forçaient les filles à avoir des relations sexuelles. Sur ceux qui ont déclaré être au courant de ces incidents, près des trois quarts connaissaient des cas s'étant produits dans leur propre école (Burton, 2005).

Les programmes et politiques s'attaquant à la discrimination contre les femmes et à la violence sexiste doivent protéger et autonomiser les filles, s'attaquer aux pratiques installées, faire connaître les auteurs et appliquer des mesures à leur encontre. Il faut renforcer les cadres juridiques et politiques qui offrent une protection générale aux enfants et les faire connaître, et sensibiliser les enseignants à leur propre rôle et responsabilités.

Les codes de conduite pour enseignants doivent explicitement faire référence à la violence et aux abus et s'assurer que les pénalités sont clairement exposées et en adéquation avec les cadres juridiques des droits et de la protection de l'enfance. Par exemple, au Kenya, la suspension et l'interdiction figurent parmi les pénalités prévues pour discipliner les enseignants ne respectant pas la morale professionnelle ; les nouvelles règles de la Teacher Service Commission stipulent qu'un enseignant coupable de délits sexuels à l'encontre d'un élève doit être radié (Kenya Teachers Service Commission, 2013). Cependant, les taux de condamnation pour violences sexuelles sont extrêmement bas ; en Sierra Leone, 1 000 dossiers ont été déposés en 2009 pour abus sexuels, sans qu'aucune action ne s'ensuive contre les auteurs (Concern *et al.*, 2010).

Le plaidoyer et les pressions par le biais d'alliances et de réseaux nationaux constituent une première étape importante pour assurer que les bons cadres juridiques et politiques sont en place pour prévenir la violence contre les femmes dans les écoles et y répondre :

- Au Mozambique, le programme STOP Violence against Girls in Schools (Stop à la Violence contre les filles à l'école) qui travaille avec un réseau d'organisations de la société civile, a publié une analyse détaillée des lois et politiques relatives à l'éducation et à la protection des filles. Il a servi de base à la révision par le gouvernement du Code pénal qui à présent mentionne explicitement et renforce les lois contre les sévices sexuels à l'encontre des mineurs (Leach *et al.*, 2012).

- Au Malawi, le projet Safe Schools utilisait les réseaux de plaidoyer national pour faire pression, avec succès, en faveur de la révision des codes de conduite des enseignants et appeler à une application plus systématique des règles de conduite. Des ateliers de sensibilisation ont été organisés pour les superviseurs des écoles et les membres des comités scolaires qui ensuite organisaient des réunions avec les enseignants, les élèves, les conseillers et les parents sur le code révisé. Des manuels élaborés pour la formation des enseignants et des conseillers incluaient des modules sur le code ainsi que les procédures de soutien, de renvoi et de rapports. Une évaluation du projet a constaté que la proportion des enseignants indiquant avoir vu le code de conduite est passé de trois quarts à la presque totalité des enseignants. Le nombre d'enseignants qui disaient savoir comment signaler la violation du code a augmenté de plus d'un tiers, et presque tous ont déclaré avoir la responsabilité de rendre compte de ces violations (DevTech Systems, 2008).

- Au Ghana, les versions précédentes du code de conduite des enseignants ont été consolidées dans une version unique et révisée prenant explicitement en compte la violence contre

les filles. Comme au Malawi, une approche consultative a été adoptée, avec une équipe organisant des ateliers pour les représentants des bureaux régionaux d'éducation, des écoles et des communautés. Une fois le code révisé approuvé par le comité de révision nationale en 2008 et entériné par les syndicats d'enseignants, des réunions ont été organisées avec les 428 directeurs et enseignants des 30 écoles du projet pour les familiariser avec le code révisé (DevTech Systems, 2008).

Travailler directement avec les syndicats d'enseignants est une façon de trouver un soutien pour prendre des mesures contre les enseignants qui ne respectent pas les codes de conduite. Au Kenya, l'équipe de plaidoyer dans le cadre de Stop Violence against Girls in School a collaboré avec la Teachers Service Commission, le Ministère de l'éducation, le syndicat national des enseignants du Kenya et le Département des enfants pour rédiger un projet de loi parlementaire basé sur une circulaire de 2010 de la Teachers Service Commission sur les abus sexuels. Le projet de loi visait à renforcer les procédures de signalement des incidents d'abus ou de violence perpétrés par les enseignants, et à s'assurer que les enseignants coupables n'étaient pas simplement transférés dans d'autres écoles (Leach *et al.*, 2012). En outre, la circulaire indique que ne pas signaler ou essayer de couvrir un incident donnerait lieu à des mesures disciplinaires (Kenya Teachers Service Commission, 2010). Le syndicat, qui auparavant s'opposait souvent aux réformes, se serait aujourd'hui engagé à éviter de protéger des enseignants jugés coupables d'un délit ; une base de données centralisée a été créée pour suivre les enseignants coupables de délits sexuels (Leach *et al.*, 2012).

Même lorsque les lois existantes offrent une protection juridique adéquate contre la violence à l'encontre des filles, les appliquer reste un défi. Une étude menée au Ghana, au Kenya et au Mozambique a constaté que les mécanismes de signalement d'incidents ne fonctionnaient en général pas bien. Sur 842 filles qui disent avoir fait l'objet de violences sexistes, seules quelques-unes ont vu leur dossier suivre les voies officielles, et une petite quantité de dossiers a été signalée au comité de gestion de l'école, au bureau d'éducation du district ou à la police. Au Ghana, 7 % au maximum des affaires de violences sexuelles de divers types ont été signalées au comité de gestion de l'école, 2 % au bureau d'éducation du district et 14 % à la police. Au Kenya, une proportion plus importante de dossiers, portant essentiellement sur les relations sexuelles forcées ou par coercition, a fait l'objet d'un rapport au comité de gestion ou au bureau éducation du district. Au Mozambique, en revanche, aucune fille ayant subi des violences sexuelles n'avait signalé ces incidents (Parkes et Heslop, 2011).

Pour prendre des mesures contre les enseignants impliqués dans des violences ou des abus à l'encontre des élèves, il est essentiel de s'assurer que les procédures de signalement sont transparentes et conviviales pour l'enfant. Une étude nationale menée en Sierra Leone a indiqué que les filles avaient souvent peur de faire un rapport sur les enseignants, et que les écoles, les parents et les membres de la communauté pouvaient être complices pour éviter aux enseignants des poursuites judiciaires, notamment pour des délits sérieux (Concern *et al.*, 2010). Les processus bureaucratiques complexes tendent également à dissuader les victimes et leurs familles d'aller plus loin. La mise en place d'unités de soutien à la famille au sein des forces de police de Sierra Leone, créées pour s'attaquer à la violence contre les femmes, est une approche plus innovante du problème. Des « clubs de mères » en Sierra Leone gèrent les difficultés auxquelles sont confrontées les filles souhaitant rendre compte de cas d'abus, et offrent un soutien moral et quelquefois financier (Concern *et al.*, 2010).

Cours privés contre enseignement en classe : protéger les plus pauvres

Les enseignants ne sont pas suffisamment payés. Ils ont une famille à faire vivre, et doivent également vivre – leur santé est leur capital. De ce fait, ils sont à l'affut de cours privés qui leur apportent un revenu supplémentaire, ce qui les détourne de leur devoir principal sur leur lieu de travail.

– Emmanuel, enseignant, État de Kano, Nigéria

Sans surveillance ni contrôle, les cours privés peuvent nuire aux résultats de l'apprentissage, notamment chez les élèves les plus pauvres qui ne peuvent se les offrir. Quelle que soit le point de vue des décideurs sur les cours privés, les politiques de gestion sont nécessaires pour s'assurer que les enseignants enseignent le nombre d'heures prévues et couvrent l'ensemble du programme de façon à ce que les cours privés ne remplacent pas l'enseignement en classe.

Des politiques de gestion des enseignants sont nécessaires pour s'assurer que les cours privés ne se substituent pas à l'enseignement en classe

Certains pays où les cours privés existent depuis longtemps, comme Hong Kong (Chine) et la République de Corée, ont des systèmes scolaires solides, mais les cours privés avec un professeur sont souvent symptomatiques de systèmes scolaires fonctionnant mal et d'enseignants mal payés qui cherchent un complément de revenus. Les parents ont tendance à penser que l'enseignement en classe

est insuffisant pour permettre à leurs enfants de maîtriser le programme d'études et considèrent les cours privés comme faisant partie intégrante de l'éducation (Brehm *et al.*, 2012).

Au Cambodge, les salaires des enseignants sont extrêmement bas et ne couvrent pas les dépenses courantes, notamment la nourriture, le logement et les soins de santé – et sont payés avec retard. Par conséquent, une étude de suivi des dépenses publiques de 2004 indiquait que 13 % des enseignants du primaire donnaient des cours privés aux élèves, dont 42 % dans les zones urbaines et 8 % dans les zones rurales. En moyenne, les revenus des cours privés augmentaient le salaire de base des enseignants de deux tiers. Parmi les enseignants du secondaire, 87 % déclaraient donner des cours privés après les heures de cours (Benveniste *et al.*, 2008a).

Les cours privés dispensés par les enseignants renforcent les disparités entre les élèves dont les parents peuvent payer et ceux qui ne le peuvent pas. Les résultats en khmer et en mathématiques étaient bien meilleurs chez ceux qui bénéficiaient de cours privés, en particulier dans les zones urbaines. Dans les zones rurales, les élèves de niveau 9 prenant des cours privés ont obtenu 6,8/10 en khmer contre 3,9 pour ceux qui ne prenaient pas de cours privés. Dans les zones urbaines, l'écart était encore plus important : 8,3 points contre 3,8 points (Brehm *et al.*, 2012).

Depuis le début des années 90, les cours privés se sont également multipliés dans les anciens pays socialistes d'Europe centrale et orientale ainsi qu'en Asie centrale, avec des enseignants forcés à trouver des revenus complémentaires pour échapper à la pauvreté. En 2010 en Lituanie, 17 % des élèves de niveau 12 suivaient des cours privés avec leurs propres enseignants, 22 % avec un autre enseignant dans leur école et 41 % avec un enseignant d'une autre école (Bray, 2011).

Les cours privés dispensés par les enseignants sont également courants en Afrique du Sud et en Afrique subsaharienne ainsi qu'en Asie de l'Ouest. En Afrique subsaharienne, les cours privés se sont considérablement multipliés en tant que source de revenus complémentaires pour les enseignants. Les données SACMEQ II montrent que 82 % des élèves de niveau 6 en Ouganda suivaient des cours privés et que plus de la moitié suivait une scolarité payante (Bray, 2009).

Au Bangladesh, près du tiers des élèves dans les écoles primaires publiques et près des deux tiers dans les écoles secondaires prenaient des cours privés en 2005, et les enseignants s'attendaient à ce que les élèves fassent une grande partie de leur apprentissage à la maison, limitant leur responsabilité qui est de donner des devoirs en classe et de les vérifier (Hossain et Zeitlyn, 2010).

En Égypte, bien qu'officiellement interdits par le Ministère de l'éducation, les cours privés continuent d'exister, se substituant à l'enseignement en classe, au détriment des élèves les plus pauvres (encadré 6.13).

Certains pays ont essayé de limiter les cours privés. La Mongolie et l'Ukraine ont réagi aux plaintes des

Encadré 6.13 : En Égypte, les cours privés ont des répercussions négatives sur les perspectives éducatives des pauvres

En Égypte, les enfants dont les familles ne peuvent payer des cours privés souffrent des conséquences d'un système éducatif formel de mauvaise qualité dans lequel les enseignants ont plus de probabilités d'investir leur énergie et leurs ressources dans les cours privés que dans la classe. Dans les zones urbaines, 44 % des élèves bénéficient de cours privés, et dans les zones rurales cette proportion est de 35 %. En basse Égypte, plus de la moitié des élèves prend des cours privés. Cette proportion atteint 60 % parmi les élèves du secondaire.

Chaque année, 2,4 milliards de dollars EU seraient consacrés aux cours privés, soit l'équivalent de 27 % des dépenses publiques pour l'éducation en 2011. Les cours privés constituent une partie importante des dépenses d'éducation des ménages, atteignant 47 % dans les zones rurales et 40 % dans les zones urbaines. Les familles ayant les moyens de payer considéraient cela comme un investissement valable. Cependant, tout le monde ne peut se le permettre : les enfants issus de familles riches ont près de deux fois plus de chances de prendre des cours privés.

Le développement des cours privés s'explique surtout par la perte de statut social des enseignants en Égypte au cours de ces dernières décennies lorsque le gouvernement a commencé à engager des enseignants moins qualifiés pour répondre à la demande croissante d'éducation publique. Ceux qui quittent l'école optent souvent pour l'enseignement non par choix, mais comme une solution de dernier recours. L'absence de valorisation des enseignants dans la société égyptienne fait que l'enseignement est un des emplois publics les plus mal payés, avec une base de salaire entre 20 et 30 dollars EU par mois en 2006. Les enseignants se tournent donc vers les cours privés pour compléter leur salaire. S'il faut payer environ 3 dollars EU par leçon et par élève ; deux leçons par mois avec quatre étudiants permettent de gagner plus que le salaire habituel d'un enseignant au plus bas de l'échelle des salaires. Les cours privés peuvent en fait servir de source principale de revenus pour certains enseignants, même s'ils conservent leur poste public mal payé pour garder leur légitimité et comme moyen de recruter des clients.

Les étudiants se plaignent que du fait des cours privés, les enseignants ne couvrent pas le programme pendant la journée scolaire, les élèves ont donc besoin de cours privés pour couvrir le programme et leur permettre de réussir les examens. Les enseignants peuvent également être les professeurs privés de leurs élèves, et sont donc responsables de leurs notes. Les cours privés illégaux sont si répandus que le gouvernement a en réponse organisé des groupes d'études après les cours encadrés par des enseignants réguliers en échange d'une somme modeste. Ils n'ont pas le même succès que d'autres formes de cours privés, et sont utilisés par ceux qui ne peuvent s'offrir autre chose.

Sources : Central Agency for Public Mobilization and Statistics (2013) ; Elbadawy *et al.* (2007) ; Hartmann (2007) ; UNESCO (2012a).

parents en interdisant les cours privés dans les locaux de l'école et en interdisant aux enseignants de donner des cours privés à leurs propres élèves (Bray, 2009). Interdire totalement les cours privés s'avérerait néanmoins difficile. Certains pays ont essayé de le faire, mais se sont heurtés à des difficultés d'application. En Inde, la loi sur le droit à l'éducation de 2009 stipule : « aucun enseignant ne s'engagera dans des cours privés ou dans une activité d'enseignement privé » ; cela concerne les niveaux 1 à 7 des écoles publiques et des écoles privées « subventionnées » qui reçoivent des fonds publics. Cependant, la loi a suscité la colère des enseignants qui disaient avoir besoin des revenus des cours privés pour compléter leur salaire et atteindre des niveaux de revenu décents (Iyer, 2012).

Il faudrait au moins mettre en place des stratégies pour que les cours privés ne puissent être dispensés par des enseignants qui sont supposés enseigner aux élèves pendant les heures de cours en classe. Ceci permettrait de s'assurer que tous les élèves couvrent le programme, même ceux qui ne peuvent s'offrir des cours privés. La loi sur l'éducation de 2004 du Tadjikistan autorise les cours privés dans des matières non couvertes par le programme scolaire. À Singapour, les enseignants ont besoin d'une permission pour donner plus de six heures de cours privés par semaine et ont interdiction d'enseigner à leurs propres élèves. Cependant, ces règles doivent être appliquées de manière rigoureuse (Bray, 2009).

Les écoles privées bon marché sont-elles mieux pour s'assurer que les défavorisés apprennent les éléments fondamentaux ?

Les écoles privées demandant de faibles frais de scolarité sont considérées par certains observateurs comme un moyen prometteur d'élargir l'accès à une éducation de meilleure qualité pour les enfants défavorisés des régions où les écoles publiques enregistrent de mauvais résultats. Ces écoles sont souvent considérées comme un moyen meilleur marché d'atteindre la qualité, parce qu'elles recrutent des enseignants à un salaire inférieur à celui des écoles publiques. Les défenseurs des écoles privées bon marché avancent que les élèves dans ces écoles enregistrent de meilleurs résultats d'apprentissage que les élèves des écoles publiques, mais ces différences sont en partie dues au fait que les enseignants dans les écoles publiques sont en général confrontés à des conditions plus difficiles, enseignant à des classes plus grandes et à des enfants ayant des besoins d'apprentissage beaucoup plus divers.

Certaines données sur les meilleurs résultats de l'apprentissage dans les écoles privées bon marché nous viennent du Pakistan où un enfant dans une école privée a enregistré de meilleurs résultats que l'enfant moyen dans le tiers supérieur d'enfants dans les écoles publiques après avoir pris en compte des facteurs comme le niveau de revenu, l'âge, le sexe, et l'instruction parentale (Andrabi *et al.*, 2008). Même si nombre d'écoles privées bon marché enregistrent de meilleurs résultats que les écoles publiques, les élèves dans les deux systèmes atteignent rarement les niveaux attendus dans les matières importantes. Par exemple, une étude dans l'État indien d'Andhra Pradesh indiquait qu'à l'âge de huit ans, 72 % des élèves des écoles privées ne savaient pas résoudre un problème de multiplication de deux chiffres par un chiffre, et 79 % ne savaient pas diviser – résultats simplement légèrement meilleurs que ceux des élèves des écoles publiques (Singh et Sarkar, 2012). D'après l'analyse de l'équipe du *Rapport* sur la situation annuelle de l'éducation au Pakistan aux fins de ce *Rapport*, 36 % des élèves de niveau 5 dans les écoles privées ne pouvaient lire une phrase en anglais, ce qu'ils auraient dû savoir-faire au niveau 2. De même, 45 % des enfants au niveau 5 ne savaient pas faire de division, ce qu'ils auraient dû avoir vu dans le programme du niveau 3.

Les enseignants des écoles privées bon marché sont souvent recrutés sur la base de contrats temporaires et perçoivent des salaires très faibles, quelquefois inférieurs au salaire minimum – conditions similaires à celles des enseignants contractuels dans les écoles publiques. Dans deux des plus grands États indiens (Uttar Pradesh et Madya Pradesh), les salaires des enseignants dans les écoles privées bon marché représenteraient un huitième du salaire des enseignants des écoles publiques dans la même région où le même village (Goyal et Pande, 2009). Au Kenya, dans quatre districts, les enseignants d'écoles privées bon marché perçoivent environ la moitié du salaire de base d'un enseignant du public et ne bénéficient pas de la retraite et des mesures d'assurance santé auxquelles les enseignants publics ont droit (Stern et Heyneman, 2013). Les enseignants des écoles privées bon marché d'un bidonville de Lagos au Nigéria, reçoivent un salaire moyen d'environ 80 dollars EU par mois, contre un salaire minimum de 116 dollars EU et un salaire en début de carrière d'environ 167 dollars EU par mois pour un enseignant du public (Härmä, 2011).

Les enseignants des écoles privées bon marché ont tendance à avoir moins d'expérience que les enseignants du public. À Andhra Pradesh en Inde, les enseignants des écoles publiques ont plus de sept années d'expérience en moyenne, contre moins de cinq ans pour ceux des écoles privées (Singh et Sarkar, 2012). Au Punjab, au Pakistan, la

proportion d'enseignants qui disent avoir plus de 20 ans d'expérience était de 43 % dans les écoles publiques, et de 5 % dans les écoles privées (Aslam et Kingdon, 2011).

En outre, il y a en général moins d'enseignants formés dans les écoles privées bon marché. Au Ghana, moins de 10 % des enseignants des écoles privées dans les régions économiquement défavorisées étaient formés, alors que près de la moitié des enseignants du public servant dans la même région étaient formés (Akaguri, 2011). Les différences de salaires ne s'expliquent cependant pas uniquement par une expérience et une formation souvent moins grandes des enseignants des écoles privées bon marché. Au Punjab, au Pakistan, les enseignants privés perçoivent le tiers du salaire des enseignants du public, même en tenant compte des différences d'âge, d'éducation, de formation et d'expérience (Andrabi *et al.*, 2007).

Les écoles privées bon marché emploient souvent des jeunes femmes prêtes à travailler pour des salaires qui ne sont probablement pas suffisants pour faire vivre une famille

Les écoles privées bon marché emploient fréquemment des jeunes, notamment des jeunes femmes qui sont prêtes à travailler pour des salaires qui ne seront probablement pas suffisants pour subvenir aux besoins d'une famille. Au Pakistan, les écoles privées ont plus de probabilités de s'établir dans les zones rurales où il existe une école secondaire publique dans le voisinage, avec des diplômées devenant enseignantes dans les écoles privées locales : 76 % des enseignantes du privé sont des femmes, alors qu'elles représentent 43 % des enseignants du public (Andrabi *et al.*, 2007). De même, à Andhra Pradesh, en Inde, les femmes représentent 69 % du corps enseignant en mathématiques dans les écoles privées et seulement 34 % dans les écoles publiques (Singh et Sarkar, 2012).

Pourquoi certaines écoles privées bon marché ont de meilleurs résultats d'apprentissage ? Une des raisons en est que les faibles salaires permettent aux écoles privées bon marché d'engager un plus grand nombre d'enseignants et de maintenir un faible rapport élèves/enseignant. Dans 23 écoles privées de quatre districts de Nairobi, par exemple, il y a 15 élèves pour un enseignant contre 80 dans les écoles publiques (Stern et Heyneman, 2013). À Patna dans l'État de Bihar en Inde, il y a 22 élèves pour chaque enseignant dans le privé contre 42 dans le public (Ramgaraju *et al.*, 2012).

Dans les écoles privées bon marché, non seulement les classes sont de taille plus petite, mais les enseignants passent plus de temps à enseigner à l'école. Dans les zones rurales de l'Inde, les enseignants du public passent 75 % de leur temps à l'école à enseigner, contre 90 % pour les enseignants du privé (Kingdon et Banerji, 2009). Une autre étude indienne a constaté que les élèves du privé avaient trois à quatre fois plus de temps de contact avec l'enseignant que les élèves des écoles publiques (Muralidharan et Kremer, 2009).

De telles conditions permettent aux enseignants des écoles privées de donner plus d'informations à leurs élèves. À Andhra Pradesh, près de la moitié des enseignants des écoles privées et des écoles publiques utilisaient les méthodes traditionnelles d'enseignement dirigé par l'enseignant, mais les enseignants de l'école privée offraient plus d'informations aux étudiants : 82 % des enseignants dans les écoles privées, contre 40 % des enseignants des écoles publiques (Singh et Sarkar, 2012). Une étude sur le district de Lahore, dans la province du Punjab au Pakistan, a montré que les enseignants des écoles privées avaient plus de possibilités de voir ce que les élèves comprenaient réellement, en leur posant des questions en classe, et passaient plus de temps à planifier leurs leçons. Ceci a eu un impact significatif sur l'apprentissage des élèves (Aslam et Kingdon, 2011).

Les enseignants dans les écoles privées bon marché sont essentiellement engagés au sein des communautés qu'ils servent, et sont donc mieux à même de comprendre les problèmes auxquels sont confrontés les enfants. Par exemple, à Andhra Pradesh, la proportion d'enseignants vivant dans le village que sert leur école est de 64 % dans les écoles privées contre 37 % dans les écoles publiques. Près de 30 % des enseignants du public vivaient dans un village ou une ville du même district et devaient parcourir de longues distances pour aller à l'école, contre 16 % chez les enseignants du privé (Singh et Sarkar, 2012).

L'absentéisme des enseignants est en général plus faible dans les écoles privées, en partie parce que les enseignants du privé ont tendance à avoir des liens plus étroits avec la communauté. À Andhra Pradesh, l'absentéisme des enseignants dans les écoles privées représentait neuf points de pourcentage de moins que dans les écoles publiques (Singh et Sarkar, 2012). Dans un recensement impromptu des écoles publiques et privées dans les régions à faible revenu de Hyderabad en Inde, 6 % des enseignants dans les écoles publiques étaient absents contre 4 % dans les écoles non reconnues et moins de 1 % dans les écoles privées reconnues et les écoles non subventionnées. En outre, les enseignants enseignaient plutôt que de s'adonner à des activités non liées à l'enseignement dans 75 % des écoles publiques, contre 91 % des écoles non reconnues et 98 % des écoles privées reconnues et non subventionnées (Tooley *et al.*, 2010).

Cependant, l'absentéisme des enseignants peut également être très répandu dans les écoles privées bon marché, en partie en raison du salaire faible des enseignants qui doivent donc prendre un emploi supplémentaire. À Lagos, 11 % des enseignants du privé étaient absents lors de visites impromptues (Härmä et Adefisayo, 2013). Dans les zones rurales du Pakistan, l'absentéisme était de 13 % chez les enseignants du public contre 12 % dans les écoles privées (ASER Pakistan, 2013).

Il est estimé que les enseignants du privé travaillent dans des conditions dans lesquelles ils font preuve d'une plus grande responsabilité. En Inde, une étude représentative sur le plan national a constaté que seul un directeur dans 3 000 écoles publiques a indiqué avoir renvoyé un enseignant pour absences répétées. En revanche, 35 directeurs d'écoles privées sur les 600 étudiées, ont indiqué avoir renvoyé des enseignants pour cette même raison (Muralidharan et Kremer, 2009). À Andhra Pradesh, près de 24 % des directeurs d'écoles privées disaient avoir procédé à des renvois d'enseignants, pour moitié en raison de la mauvaise qualité de l'enseignement et pour un tiers en raison d'absences injustifiées. Mais aucun directeur d'école publique n'indiquait avoir renvoyé des enseignants. Seuls 12 % des directeurs des écoles publiques disent avoir effectué des inspections contre 22 % dans le privé (Singh et Sarkar, 2012).

Toutefois, le fait que les acquis de l'apprentissage restent plus faibles dans les écoles publiques peut en partie s'expliquer par les défis plus importants que les enseignants du public rencontrent en classe, comme une plus grande diversité d'apprenants et des élèves qui sont face à des désavantages qui jouent sur leur capacité d'apprentissage. Dans la région rurale d'Uttar Pradesh, 77 % des enfants issus de castes répertoriées étudiaient dans les écoles publiques (Härmä, 2009). Les enseignants du public ont également plus de probabilités d'enseigner aux plus pauvres des pauvres. À Andhra Pradesh, plus de 70 % des élèves des écoles publiques sont issus des 40 % de familles les plus pauvres, contre 26 % dans les écoles privées. Près de un tiers des enseignants dans les écoles publiques enseignent à des élèves d'âge différent dans des classes multigrades, contre 3 % dans les écoles privées (Singh et Sarkar, 2012).

De plus, un développement à grande échelle des écoles privées ne peut qu'accroître l'inégalité au niveau de l'accès à une éducation de qualité, aboutissant à une insatisfaction grandissante et un malaise social, comme le montre l'expérience du Chili. Il y a là un risque particulier si l'expansion engendre une baisse de la qualité des écoles publiques desservant essentiellement les défavorisés.

Au Chili, où les écoles privées se sont développées rapidement ces dernières années, 94 % des effectifs scolarisés dans ces écoles sont issus du quartile le plus riche, alors que deux tiers de ceux qui fréquentent les écoles publiques sont issus de la moitié la plus pauvre de la population (Mizala et Torche, 2012).

On peut tirer un certain nombre d'enseignements des expériences des écoles privées bon marché. Une taille moins importante des classes permet par exemple davantage d'échanges dans la classe, et un engagement plus proche de la communauté signifie que les enseignants du privé ont moins de probabilité d'être absents. Cependant, ces avantages ne signifient pas que les écoles privées bon marché sont en soi meilleures ; souvent, leurs élèves sont confrontés à beaucoup moins de désavantages que les élèves des écoles publiques. On ne peut invoquer l'excuse d'élèves ne bénéficiant pas de bonnes conditions d'apprentissage : il est finalement essentiel que tous les enfants, quel que soit leur contexte et le type d'école qu'ils fréquentent, aient cette possibilité.

Il est essentiel que tous les enfants, indépendamment de leur situation personnelle et du type d'école qu'ils fréquentent, aient l'opportunité d'apprendre

Conclusion

Atteindre des résultats d'apprentissage équitables exige des effectifs adéquats d'enseignants formés et équitablement déployés. Pour réaliser cet objectif, les pays doivent prioriser les réformes des enseignants pour sélectionner les candidats les mieux qualifiés pour l'enseignement, leur offrir une formation initiale et continue de bonne qualité, et renforcer la gouvernance de l'enseignant. Avec ces approches et une structure de carrière efficace ainsi que des mesures incitatives pour attirer et retenir les meilleurs candidats dans les régions où les besoins sont les plus importants, les gouvernements peuvent donner à chaque enfant, indépendamment du contexte, une chance égale de recevoir une éducation de qualité qui lui permettra d'aller vers un avenir meilleur.

Chapitre 7
Stratégies de programme et d'évaluation pour un meilleur apprentissage



Les obstacles de la langue : Nguyen Thi Thanh Hoan, un enseignant dans le comté de Muong Khuong au Viet Nam dit : « il y a 13 étudiants issus de groupes ethniques dans ma classe. Toutes des filles du Humong. Quelquefois quand on enseigne en vietnamien, elles semblent ne pas comprendre. »

Crédit : Nguyen Thanh Tuan/UNESCO



Les enseignants ne peuvent faire disparaître les obstacles à l'apprentissage que s'ils sont soutenus par des stratégies en matière de programmes et d'évaluation bien adaptés aux besoins des enfants risquant l'échec scolaire. Ce chapitre identifie des approches innovantes pour soutenir ces enfants, de façon à enrichir leur expérience d'apprentissage. Il analyse aussi les stratégies pour transmettre au mieux les compétences transférables nécessaires pour que les enfants d'aujourd'hui deviennent des citoyens du monde responsables.

Introduction

Les inégalités d'apprentissage des groupes défavorisés apparaissent dès la petite enfance et se retrouvent à tous les niveaux d'éducation. Les enfants qui obtiennent des résultats scolaires médiocres ont de fortes probabilités d'avoir des difficultés à comprendre et assimiler le programme des classes supérieures et ils sont donc plus vulnérables au redoublement et à l'abandon. Ceux qui resteront à l'école risqueront d'en retirer peu de compétences.

Le programme scolaire occupe une place centrale dans les défis liés à l'enseignement et à l'apprentissage, car il peut restreindre ou améliorer les résultats d'apprentissage. Pour permettre à tous les enfants de mieux apprendre, les enseignants doivent être soutenus par des stratégies en matière de programmes et d'évaluation innovantes et inclusives, qui puissent réduire les inégalités scolaires et offrir aux enfants et aux jeunes la possibilité d'acquérir les compétences transférables qui leur sont nécessaires.

Ce chapitre débute par l'examen de l'importance de telles stratégies pour construire de solides compétences fondamentales et il analyse des exemples de programmes qui, partout dans le monde, parviennent à ce résultat : en commençant tôt, en progressant au bon rythme, en permettant aux élèves défavorisés de rattraper leur retard, en répondant aux besoins linguistiques des minorités ethniques, en œuvrant en faveur de l'inclusion et en créant une culture de la lecture.

Les sections suivantes montrent ensuite comment l'évaluation peut aider à repérer les élèves désavantagés et aux acquis insuffisants pour leur proposer un soutien supplémentaire ciblé qui peut être apporté par des auxiliaires pédagogiques. Les innovations technologiques utilisées dans le cadre de l'enseignement peuvent permettre de remédier aux difficultés que pose l'enseignement du programme, par exemple l'éloignement géographique et la pénurie de ressources, et elles peuvent enrichir l'expérience d'apprentissage des enfants.

Le chapitre se termine par la démonstration de programmes innovants réussis qui permettent aux élèves d'acquérir les valeurs, les attitudes et les compétences transférables pratiques dont ils auront besoin pour s'épanouir dans un monde où la sensibilité à l'environnement et une citoyenneté mondiale responsable revêtent plus d'importance que jamais.

Doter tous les enfants des compétences fondamentales

Certains comprennent la leçon, d'autres non. Certains rattrapent leur retard, d'autres non. Dans la classe, il y a des enfants qui ne savent pas écrire, qui ont des difficultés à lire. Certains ne savent pas écrire du tout parce qu'ils n'ont pas les compétences de base de la 1re année. C'est pour cela que certains de ces enfants ont abandonné l'école.

- Nomzekelo, enseignant, Cap-oriental, Afrique du Sud

Doter les enfants de compétences fondamentales comme la lecture et la compréhension de l'écrit est la clé de la réussite à l'école. Sans ce socle de compétences de base, de nombreux enfants ont ensuite du mal à suivre le programme enseigné, ce qui a pour effet d'accroître les inégalités scolaires pour les enfants défavorisés.

Les programmes doivent promouvoir l'inclusion des enfants issus de différents milieux

Cette section examine comment adopter des méthodes innovantes et inclusives pour aborder les programmes scolaires afin que tous les enfants acquièrent au moment voulu les compétences de base indispensables, avec un effort spécifique pour les enfants qui partent avec un désavantage lié à leur situation. Pendant la petite enfance, les programmes doivent garantir un enseignement préscolaire de qualité et faciliter la transition vers l'enseignement primaire. Au niveau du primaire, ils doivent se focaliser sur l'acquisition au bon rythme de compétences de base essentielles, que ce soit dans un cadre formel ou non formel.

Les enfants qui ont décroché peuvent rattraper leur retard en s'inscrivant à des programmes de la deuxième chance accélérés, adaptés à leurs besoins spécifiques. À l'école, un programme bilingue peut aider les enfants de minorités ethniques à apprendre le même contenu, au même rythme que leurs pairs. Enfin, la lecture – une compétence indispensable qui constitue le socle de bien d'autres – peut être améliorée par l'offre de matériels appropriés dans une langue familière pour les enfants, en parallèle avec des programmes innovants qui favorisent une culture plus large de la lecture. Les programmes scolaires doivent aussi stimuler l'inclusion d'enfants de milieux différents, notamment en s'attachant à ce que les manuels ne véhiculent pas des stéréotypes négatifs à propos des groupes marginalisés.

Une éducation préscolaire de qualité et le soutien aux transitions précoces sont essentiels

Une éducation de qualité dispensée dans les établissements préscolaires augmente les chances d'une transition réussie vers l'école primaire et elle permet d'améliorer leurs résultats ultérieurs – surtout pour les enfants défavorisés. Les enfants des ménages les plus pauvres sont cependant ceux qui ont le moins de chances d'être inscrits en préscolaire (voir le chapitre 1, objectif 1). Il faut donc faire plus pour leur offrir des possibilités d'apprentissage précoce.

Le Viet Nam a recruté 7 000 auxiliaires pédagogiques bilingues pour aider les enfants de minorités ethniques issus de communautés isolées

Le lien entre l'éducation préscolaire et les résultats scolaires des jeunes de 15 à 18 ans ressort très nettement de l'étude de données portant sur 73 pays à revenu faible et moyen. Dans les pays qui ont un faible niveau d'éducation préscolaire, l'étude a montré un écart d'apprentissage important entre les 20 % les plus riches des 15 à 18 ans et leurs pairs (Engle *et al.*, 2007). Cette relation est particulièrement marquée dans les pays où les effectifs préscolaires sont inférieurs à 20 %. C'est ainsi que les pays où les enfants ont de faibles opportunités d'apprentissage précoce constatent de larges écarts dans les résultats des tranches d'âge suivantes, les plus riches conservant les niveaux de résultats les plus élevés.

La qualité de l'éducation préscolaire apporte une différence cruciale dans l'apprentissage des enfants des petites classes du primaire. Une évaluation du projet Succeed (Réussir) conduit au Bangladesh a conclu que les enfants fréquentant les établissements préscolaires de Succeed obtenaient de meilleurs résultats que les enfants n'ayant aucune expérience préscolaire, pour quatre des cinq compétences liées à la lecture, à l'écriture et au calcul mental. Tous les enfants participants ont également bénéficié de traitements de santé de base, tels qu'un traitement antiparasitaire. D'autres initiatives relatives aux programmes du niveau préscolaire telles que des activités mathématiques structurées, renforçaient les compétences des apprenants de 1re année du primaire. La transition vers les petites classes du primaire a en outre été facilitée par un programme d'activités innovant organisé dans les écoles primaires associées à des grappes d'établissements préscolaires, telles que des interventions communautaires, des « copains » de lecture et l'accès à une gamme de matériels de lecture proposés par les bibliothèques scolaires (Aboud *et al.*, 2008).

Le potentiel qu'offrent de telles initiatives liées à la communauté pour faciliter la transition vers l'école primaire – exploitant les gains cognitifs à court terme acquis dans le préscolaire et remédiant à l'échec scolaire précoce – est aussi mis en évidence par le programme de développement de la petite enfance de Save the Children au Mozambique. Le programme a pour but d'améliorer le développement cognitif, social et physique des enfants inscrits dans des centres préscolaires basés dans la communauté et placés sous la responsabilité d'enseignants bénévoles choisis par la communauté, afin de faciliter la transition des enfants vers l'école primaire. Les cercles quotidiens d'alphabétisation proposent le partage des nouvelles, la lecture à haute voix et des activités d'alphabétisation, des comptines et d'autres exercices visant à stimuler les compétences en langage et communication, ainsi que la réflexion et le raisonnement. À l'issue du programme de deux ans, les enfants de 5 à 9 ans qui avaient fréquenté les établissements préscolaires avaient une probabilité supérieure de 24 % d'être scolarisés dans le primaire, comparés aux enfants qui n'avaient pas participé au programme (Martinez *et al.*, 2012).

Les enfants de minorités ethniques et linguistiques ont souvent des difficultés particulières pour accéder à un enseignement préscolaire de qualité qui les prépare à l'école primaire. Des programmes de préparation adaptés à leur culture peuvent améliorer les résultats d'apprentissage de ces enfants.

L'un de ces programmes réussis a été mis en place au Viet Nam dans le cadre du projet Enseignement primaire pour les enfants défavorisés. Le vietnamien, la langue de la majorité Kinh, est la langue d'enseignement dans les écoles primaires, mais ce n'est pas la langue maternelle des 53 autres groupes ethniques qui composent au moins 14 % de la population (Harris, 2009). Les enfants de communautés minoritaires monoethniques isolées dont l'enseignant est kinh peuvent avoir des difficultés pour comprendre le programme et risquent de se désintéresser de l'école. Lancé en 2006, le Programme de préparation des auxiliaires pédagogiques et des écoles a touché plus de 100 000 enfants (NORAD, 2009). Il a déployé plus de 7 000 auxiliaires pédagogiques recrutés sur place dans 32 provinces, qui aident les enfants des minorités ethniques des communautés isolées lors de la transition vers l'école primaire. Les auxiliaires ont préparé les enfants à l'enseignement primaire en leur faisant faire des activités éducatives préscolaires, pendant les deux mois précédant leur entrée en 1re année du primaire et ils ont continué à leur apporter un soutien pédagogique après qu'ils aient été scolarisés, notamment en les aidant à apprendre le vietnamien (Harris, 2009).

Une étude sur deux ans, achevée en 2009, a fait apparaître que les élèves de 1re année du primaire qui avaient bénéficié d'activités de préparation obtenaient des résultats supérieurs de 20 à 30 % en lecture, en écriture et en reconnaissance des formes et des chiffres, par rapport aux enfants scolarisés qui n'avaient pas participé au programme. De plus, les parents étaient plus heureux d'envoyer leurs enfants à l'école, sachant qu'ils auraient quelqu'un comprenant leur langue et leur culture. Les directeurs d'école ont déclaré que la scolarisation et l'assiduité étaient en hausse (Harris, 2009 ; Enseignement primaire pour les enfants défavorisés, 2010).

Offrir un programme axé sur les compétences fondamentales et dispensé à un rythme approprié

Le premier obstacle à l'apprentissage pour tous est lié aux politiques scolaires rigides. Le programme est conçu de façon à couvrir une partie définie du syllabus, sans tenir compte de la compréhension.
- Ann, enseignante, Nairobi, Kenya

Il est essentiel que les élèves de l'enseignement primaire maîtrisent les premières bases des compétences fondamentales en calcul, en lecture et en écriture dès les petites classes pour comprendre les matières des années suivantes, mais ils sont souvent en situation d'échec parce que les programmes sont trop ambitieux. Ils prennent fréquemment plusieurs années de retard sur le programme et ils ont du mal à assimiler les matières plus complexes, d'où les mauvais résultats et les redoublements. Les élèves peuvent alors se décourager et être tentés d'abandonner de bonne heure les études.

Si le programme scolaire doit traiter trop de connaissances, s'il ne prend pas en compte le niveau d'apprentissage initial des élèves et les aptitudes pédagogiques des enseignants, ou encore s'il progresse à un rythme trop rapide, les élèves prennent du retard. Un rythme d'enseignement trop rapide pour la plupart des apprenants peut se traduire par une proportion élevée d'enfants qui apprennent très peu tout en progressant d'année en année (Pritchett et Beatty, 2012).

La comparaison des programmes et des résultats d'apprentissage de l'Inde et du Viet Nam, deux pays qui ont des niveaux de scolarisation et des rythmes de progression similaires, illustre les avantages que procure un programme adapté aux besoins des élèves (encadré 7.1).

Encadré 7.1 : Au Viet Nam, contrairement à l'Inde, le programme a des attentes en accord avec les capacités des apprenants

Focalisé sur les compétences fondamentales, le programme du Viet Nam suit de près les capacités d'apprentissage des enfants, portant une attention particulière aux apprenants défavorisés. À l'inverse, le programme indien, dont le rythme de progression est plus rapide que ce que l'on peut attendre des enfants en termes d'apprentissage et de réussite dans un contexte et un cadre temporel donnés, produit des résultats médiocres et de fortes inégalités d'apprentissage.

En moyenne, les élèves vietnamiens réussissent bien aux tests administrés à différents âges et contenant des items de difficulté croissante. En Inde, en revanche, les élèves arrivant dans les années supérieures s'essoufflent. Au Viet Nam, 86 % des élèves de 8 ans répondent correctement à des items de test adaptés à leur niveau, comme en Inde pour 90 % des enfants de 8 ans. Mais lorsqu'on demande à des enfants de 14 à 15 ans de résoudre un problème à deux étapes avec multiplication et addition, 71 % des enfants du Viet Nam répondent correctement, contre 33 % en Inde.

L'examen attentif du programme national des deux pays est instructif. Au Viet Nam, le programme est composé de neuf matières ; six sont enseignées dans les petites classes, la majeure partie du temps étant consacrée au vietnamien et aux mathématiques. À l'inverse, le cadre du programme national indien recommande un large programme de 10 matières sur l'ensemble du cycle du primaire. Ce cadre a pour but d'orienter l'enseignement vers les compétences supérieures de l'enseignement secondaire, alors que le programme vietnamien se focalise davantage sur les compétences fondamentales. Néanmoins, c'est au Viet Nam que les écoles préparent finalement mieux les élèves à un programme post-primaire.

Il est également instructif de comparer les programmes de mathématiques des deux pays. Le cadre de programme indien est ambitieux, exigeant des compétences d'ordre supérieur, comme le raisonnement, la logique et l'abstraction. À l'inverse, la réforme du programme du Viet Nam a cherché à garantir que l'enseignement des mathématiques offre à tous les élèves des connaissances de base, applicables, et pertinentes pour les communautés locales et les besoins futurs. L'enseignement et l'apprentissage dans les petites classes porte sur la maîtrise des opérations arithmétiques, qui sont ensuite complétées par le développement des aptitudes à la résolution de problèmes.

En Inde, l'enseignement et l'apprentissage sont solidement basés sur des manuels adaptés à chaque niveau, avec peu d'autres ressources. Le niveau de difficulté des manuels s'accroît d'année en année, en partant du principe que les élèves qui entrent dans un niveau scolaire ont acquis le contenu du niveau précédent. Or les données d'enquêtes récentes indiquent que le niveau d'apprentissage des élèves est typiquement très inférieur aux attentes du programme et que certains enfants sont dépassés par le contenu des manuels et incapables de rattraper leur retard.

Une enquête a suivi sur un an quelque 30 000 élèves inscrits dans des écoles primaires publiques de cinq États indiens : Andhra Pradesh, Assam, Himachal Pradesh, Jharkhand et Rajasthan. Malgré les progrès accomplis pendant l'année scolaire, le niveau atteint par la plupart des élèves était très inférieur à celui des attentes du programme. Même dans l'État d'Himachal Pradesh où les résultats étaient les meilleurs, les élèves ne pouvaient pas suivre le contenu des manuels. Par exemple, on attendait des élèves de 1re année qu'ils sachent lire de petits textes narratifs, or ils n'étaient qu'à peine plus d'un tiers, arrivant en 3e année – soit deux ans plus tard en termes de programme – à pouvoir lire facilement les manuels de 1re année.

Sources : Banerjee *et al.* (2008) ; Banerji et Wadha (2012) ; Bhattacharjea *et al.* (2000) ; Do (n.d.) ; India National Council of Educational Research and Training (2005) ; Rolleston *et al.* (2013).

Les programmes d'apprentissage accéléré de la deuxième chance permettent aux élèves défavorisés de rattraper leur retard

Lorsque la qualité de l'enseignement laisse à désirer et que les élèves abandonnent précocement l'école, les programmes de la deuxième chance peuvent transmettre les compétences fondamentales dans le cadre d'un cycle d'apprentissage plus court. C'est un moyen important d'accélérer les progrès des enfants et d'améliorer les acquis des groupes désavantagés.

Les programmes d'apprentissage accéléré ciblent les enfants désavantagés et non scolarisés, leur offrant une deuxième chance d'acquérir des qualifications éducatives

Le programme accéléré est un modèle réussi. Ce type de programme est habituellement enseigné dans un cadre non formel et il cible les enfants non scolarisés désavantagés : enfants de communautés sous-desservies, qui ont arrêté leurs études formelles dès les petites classes ou dont les opportunités d'éducation ont été interrompues par un conflit, en prêtant une attention particulière aux besoins des filles. La plupart de ces programmes visent à proposer aux enfants et aux jeunes adultes non scolarisés une deuxième chance d'achever leur éducation de base et d'obtenir des qualifications pour réintégrer ensuite l'enseignement formel.

De par leur taille et leur portée, ces programmes sont très variés, allant d'études pilotes et de projets ciblant des communautés spécifiques, jusqu'à de grands programmes bien établis complétant l'offre publique d'enseignement de base. Instauré en 1985, le programme d'éducation de BRAC au Bangladesh est l'un des plus importants de sa catégorie, dénombrant en 2012 près de 5 millions d'élèves diplômés, plus des deux tiers étant des filles (BRAC, 2012, 2013).

Les programmes créent souvent leurs propres ressources pédagogiques. Les classes sont relativement réduites, généralement autour de 25 élèves. L'emploi du temps tient compte de la vie des enfants et des communautés et les enseignants communautaires formés offrent un environnement accueillant et inclusif. Les méthodes d'apprentissage centrées sur l'enfant, l'absence de châtiments corporels et la continuité avec un même enseignant créent un environnement d'apprentissage stimulant et accueillant (Longden, 2013).

Habituellement recrutés auprès des communautés environnantes, les enseignants offrent un contexte culturel et linguistique partagé, renforçant la responsabilité vis-à-vis des membres des communautés. Le programme d'enseignement complémentaire de base du Malawi, par exemple, a recruté des hommes et des femmes âgés de moins de 35 ans possédant une qualification du secondaire et habitant dans les villages ou à proximité des villages où se trouvent les centres d'apprentissage. Les chefs communautaires ont été étroitement associés au processus de sélection (Jere, 2012). Dans le Soudan du Sud, des diplômés de l'enseignement secondaire ont été recrutés dans les communautés ; ils ont reçu une formation pédagogique initiale intensive et une formation continue régulière. Le fait qu'ils utilisent la langue locale pour expliciter le contenu de l'enseignement est vu par les apprenants comme un aspect positif important du programme d'apprentissage accéléré (Østergaard, 2013).

Chaque année, les programmes de cours accélérés couvrent deux années ou plus du programme formel dans le but de renforcer les aptitudes académiques des participants pour leur permettre de réintégrer le système formel au niveau approprié. La majorité de ces programmes sont axés sur les compétences de base d'alphabétisme et de calcul ; elles sont habituellement enseignées dans la langue locale, associées à un apprentissage pratique pertinent pour la vie des apprenants (Longden, 2013).

Plusieurs de ces programmes ont déclaré des gains d'apprentissage sur des périodes plus courtes que les écoles publiques formelles. Dans les tests de compétences de base du Bangladesh, les enfants inscrits dans les écoles BRAC ont un taux global de réussite de 70 %, contre 27 % pour les enfants des écoles formelles (DeStefano *et al.*, 2006). Les apprenants inscrits à un programme accéléré dans des pays comme le Libéria, le Malawi et la Sierra Leone ont obtenu des résultats correspondant au niveau équivalent à ce qui était attendu pour leur réintégration dans les écoles formelles. Près des trois quarts des diplômés du Programme de rattrapage de l'enseignement primaire du Libéria ont passé les examens du Conseil des examens d'Afrique de l'Ouest, obtenant un taux de réussite de 95 % (Nkutu *et al.*, 2010) ; 91 % des apprenants du Programme d'enseignement rapide complémentaire de Sierra Leone ont passé un examen primaire national en 2004 et leur niveau de réussite a été comparable à celui des écoles publiques (Nicholson, 2007).

Parmi les apprenants âgés de 14 à 17 ans qui ont achevé le programme d'enseignement complémentaire de base du Malawi, 35 % ont acquis des compétences en calcul équivalentes à celles de la 5e année des écoles formelles (Jere, 2012). Ces résultats sont meilleurs que ceux de l'Enquête sur les acquis des élèves du primaire réalisée dans les écoles primaires publiques, où moins de 1 % des élèves de 5e année avaient obtenu les compétences de ce niveau en mathématiques (Gouvernement du Malawi, 2010).

Au Ghana, une étude récente des cours complémentaires de base centrée sur le programme accéléré en neuf mois School for Life (L'école pour la vie) a constaté que non seulement les diplômés réintégrant les écoles primaires formelles avaient de meilleurs résultats que leurs pairs, mais aussi que leur capacité à mieux apprendre se maintenait au fur et à mesure de leur progression dans l'enseignement primaire (encadré 7.2).

Les écoles primaires formelles peuvent tirer des leçons des programmes de la deuxième chance, surtout de ceux qui accueillent une forte proportion d'élèves plus âgés. Le Brésil montre de manière encourageante comment l'apprentissage accéléré peut remédier à ce type de situation. Entre 1996 et 2001, des élèves plus âgés de la 5e à la 8e année ont bénéficié d'un programme considérablement modifié s'appuyant sur des matériels pédagogiques complets, en petits groupes de soutien et couvrant plus d'un niveau par année. Ce Programme d'enseignement accéléré favorisait l'apprentissage coopératif et il était axé sur la confiance et l'estime de soi. Contrairement à la plupart des programmes de ce type qui emploient des enseignants de la communauté, le programme brésilien faisait appel à des enseignants fonctionnaires volontaires pour enseigner dans ces classes, en supplément de leurs cours normaux. Dans l'État du Paraná, la proportion d'élèves ayant au moins deux ans de retard par rapport à leur âge est passée de 37 % en 1995 à 15 % en 2001. À l'échelle nationale, la proportion d'élèves ayant deux ans de retard par rapport à leur âge est passée de 46 % en 1998 à 30 % en 2003. D'après une étude de suivi, lorsque les participants réintégraient le niveau adapté à leur âge, ils étaient en mesure de maintenir leurs résultats et leur taux de promotion vers le secondaire était semblable à celui des autres élèves (Lück et Parente, 2007).

Le programme d'enseignement accéléré du Ghana a constaté que les élèves réintégrant les écoles primaires formelles avaient de meilleurs résultats que leurs pairs

Apprendre dans une langue appropriée peut réduire les inégalités d'apprentissage

Il ne subsiste aucun doute sur le fait que le principal obstacle à l'enseignement de base est l'usage forcé de l'anglais comme langue d'enseignement. La non-existence de la langue maternelle dans les écoles empêche les enfants d'apprendre et elle constitue un défi majeur pour les enseignants du Rwanda. Sans une connaissance adéquate de l'anglais, il leur est impossible de communiquer avec les élèves, ce qui se traduit par une structure stricte de méthodes pédagogiques traditionnelles.

- Inga, enseignante, Kigali, Rwanda

Pour garantir que les enfants de minorités ethniques et linguistiques puissent acquérir de solides compétences fondamentales, les écoles doivent enseigner le programme dans une langue familière aux enfants. Une approche bilingue combinant un enseignement continu dans la langue maternelle de l'enfant en parallèle avec l'introduction d'une deuxième langue – idéalement dès les classes primaires – peut améliorer les acquis de la deuxième langue et des autres matières.

Encadré 7.2 : Compétences fondamentales des enfants non scolarisés dans le nord du Ghana

En 2011, 641 000 enfants du Ghana étaient non scolarisés, pour la plupart dans le nord du pays où plus de la moitié des jeunes n'ont pas achevé l'école primaire. Le programme d'enseignement complémentaire de base, L'école pour la vie, financé par les agences des bailleurs de fonds, a démarré dans le nord du Ghana en 1995 pour transmettre aux enfants déscolarisés de 8 à 14 ans des compétences de base en lecture, en écriture et en mathématiques, dans le but qu'ils réintègrent ensuite le système scolaire formel en 3e ou 4e année. Près de 150 000 enfants ont participé à ce programme depuis cette date et en 2008, 65 % des apprenants avaient réintégré le système scolaire formel.

Le modèle propose un enseignement complémentaire de base équivalent aux trois premières années du primaire, axé sur l'acquisition de solides compétences fondamentales. L'enseignement est dispensé sur une période de neuf mois, avec des grandes vacances à la saison des semis pour permettre aux enfants d'aider leur famille aux champs. Trois heures de cours sont dispensées chaque jour, cinq jours par semaine. Les enfants suivent les cours d'enseignants communautaires qui ont reçu une formation, par groupes de 25 élèves au maximum.

Au lieu de suivre le programme d'enseignement national en anglais qui porte sur sept matières, le modèle de l'École pour la vie se concentre sur trois domaines : apprentissage de la lecture, de l'écriture, du calcul et compétences de la vie courante, dispensés dans la langue maternelle des enfants. Les cours sont adaptés aux conditions locales, chacun portant sur un problème courant, lié par exemple à l'agriculture, à l'hygiène ou à l'environnement ; des activités culturelles axées sur l'apprenant, récits, jeux et chants, sont intercalées dans la structure de la leçon. Tandis que l'enseignement de la langue dans les écoles formelles porte davantage sur la grammaire et les règles linguistiques, les cours de L'école pour la vie donnent la priorité à l'apprentissage de la lecture et à la compréhension du texte par les enfants.

Une étude récente portant sur les diplômés de L'école pour la vie a constaté qu'une fois inscrits à l'école primaire, 46 % des élèves atteignaient les résultats attendus en 4e année, contre 34 % pour les autres élèves

Sources : Arkorful (2012) ; Casely-Hayford et Ghartey (2007) ; DFID Ghana (2012).

La politique et l'innovation en matière d'enseignement bilingue peuvent améliorer de manière significative la maîtrise des langues officielles par les locuteurs des langues minoritaires. Par exemple, grâce au programme bilingue du Mali, Pédagogie convergente, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans la langue maternelle a conduit à une meilleure maîtrise du français, la langue officielle. Entre 1994 et 2000, les enfants qui ont commencé l'école dans la langue qu'ils parlent à la maison ont obtenu en fin de scolarité des notes supérieures de 32 % aux tests de connaissance du français, comparés aux élèves suivant les cours uniquement en français (Ball, 2011). De même, au Burkina Faso, les résultats des tests de français des enfants des écoles bilingues, ont été en 2005 similaires, voire supérieurs, à ceux des enfants des écoles traditionnelles où l'enseignement est dispensé en français (Nikièma, 2011).

La participation des enfants à des programmes bilingues peut améliorer leurs résultats dans toutes les matières du programme

La participation des enfants aux programmes bilingues peut améliorer leurs résultats dans toutes les matières du programme. En Éthiopie, par exemple, les enfants du primaire apprenant dans leur langue maternelle ont mieux réussi les tests de 8e année en mathématiques, biologie, chimie et physique, par rapport aux élèves suivant le même enseignement uniquement en anglais (Heugh *et al.*, 2007).

Pour réduire les inégalités d'apprentissage à long terme, les programmes bilingues devraient fonctionner sur plusieurs années. Dans les pays à faible revenu, les modèles de sortie précoce – qui impliquent un passage rapide à la langue officielle au bout de quelques années seulement – montrent que les élèves peuvent avoir des résultats remarquables pendant la phase initiale d'enseignement dans la langue maternelle, puis ne plus pouvoir maintenir leurs gains d'apprentissage aux niveaux suivants, comme le montre l'expérience du Cameroun (encadré 7.3). Partout dans le monde, des études montrent que six années au moins d'enseignement dans la langue maternelle – huit années en cas de ressources moindres – sont nécessaires aux locuteurs des langues minoritaires pour maintenir les gains d'apprentissage et réduire les inégalités d'apprentissage. Néanmoins, de nombreux pays d'Afrique subsaharienne qui appuient l'enseignement bilingue continuent d'être en faveur d'une transition précoce vers la langue officielle, habituellement en 4e année (Alidou *et al.*, 2006).

Alors que l'enseignement bilingue renforce la capacité des enfants à acquérir les compétences fondamentales et à assimiler le contenu du programme, sa mise en œuvre est parfois complexe et ardue, comme le démontre la vaste expérience de l'Amérique latine (UNESCO, 2010). Les politiques linguistiques ont souvent une connotation politique surtout dans les contextes multilingues. Parents et éducateurs peuvent êtres opposés à l'enseignement dans la langue maternelle, estimant qu'il limitera la maîtrise de la langue officielle par les enfants et réduira leurs perspectives d'emploi et de conditions de vie (Alidou *et al.*, 2006 ; Welch, 2012).

D'autres problèmes pratiques naissent de la présence de plusieurs groupes linguistiques dans une même classe ou du fait que les enseignants ne sont pas

Encadré 7.3 : L'enseignement en langue locale a amélioré l'apprentissage au Cameroun, mais il doit être soutenu

Dans la région nord-ouest du Cameroun, la langue d'enseignement à l'école primaire est l'anglais que les enfants et leurs familles connaissent mal. Entre 2007 et 2012, 12 écoles de la division Boyo ont proposé un programme d'enseignement en kom, la langue locale, pour les 1re à 3e années, passant à l'anglais en 4e année. Une comparaison a été faite entre les résultats en lecture et en mathématiques de ces élèves et ceux d'un deuxième groupe d'écoles ayant les mêmes caractéristiques mais où l'enseignement s'effectue uniquement en anglais.

Les évaluations standard ont montré que les enfants recevant l'enseignement en kom obtenaient de meilleurs résultats en lecture et en mathématiques. De la 1re à la 3e année, les enfants qui avaient appris en kom avaient des notes typiquement dans la gamme de 40 % à 60 % pour les compétences de lecture et de compréhension. À l'inverse, les enfants qui n'ont appris qu'en anglais avaient des notes de 20 à 25 %. En 3e année, leurs notes aux tests en anglais étaient supérieures de 70 % à celles des élèves du programme standard, indiquant que les premières compétences de lecture et d'écriture acquises dans leur langue locale avaient facilité l'apprentissage de la deuxième langue.

Les enfants recevant un enseignement en kom ont aussi obtenu des notes deux fois meilleures aux tests de mathématiques de la fin de la 3e année. Arrivés en 5e année – deux ans après leur immersion dans un enseignement dispensé uniquement en anglais – leurs résultats étaient toujours supérieurs à ceux des élèves ayant appris à lire et à écrire en anglais, mais on a constaté un déclin général de leurs résultats et une érosion de l'avantage acquis par rapport aux enfants qui avaient suivi le programme standard. Les résultats pour les mathématiques ont été quasiment identiques pour les deux groupes.

Les enfants apprenant en kom ont acquis un socle de compétences fondamentales qui leur a conféré un avantage lors de la transition vers le programme en langue anglaise, mais la sortie précoce de l'environnement en langue maternelle les a empêchés de conserver leur niveau de résultats pendant tout le programme scolaire. Ces conclusions soulignent l'importance de poursuivre l'enseignement en langue maternelle en parallèle avec d'autres matières du programme.

Source : Walter et Chuo (2012).

versés dans la langue locale. Pour assurer l'efficacité de l'éducation bilingue, les gouvernements doivent recruter des enseignants des groupes linguistiques minoritaires. Les enseignants doivent aussi être formés à enseigner en deux langues et comprendre les besoins des apprenants de la deuxième langue.

Encourager l'usage des matériels de lecture appropriés

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans les petites classes et l'instruction bilingue ne s'avèrent efficaces que si les élèves ont accès à des matériels d'apprentissage inclusifs, adaptés à leur situation et dans une langue qui leur est familière. Les manuels ont une utilité limitée lorsque les apprenants ont du mal à les lire, comme cela a été démontré dans une expérience où des manuels en anglais étaient fournis à des classes du Kenya. Seuls les enfants qui réussissaient déjà bien ont eu de meilleures notes aux tests. De nombreux élèves étaient incapables de lire des manuels adaptés à des élèves d'un niveau supérieur qui avaient des parents instruits. Par conséquent, les enfants de milieux désavantagés n'ont pas profité de cet accès élargi aux manuels (Glewwe *et al.*, 2007).

Les licences ouvertes et les nouvelles technologies améliorent la disponibilité des matériels d'apprentissage, notamment dans les langues locales. En Afrique du Sud, des matériels pédagogiques sous licence ouverte ont été élaborés et mis à disposition pour l'apprentissage de la lecture dans plusieurs langues locales (Welch, 2012). La diffusion numérique multiplie le nombre des districts, établissements et enseignants qui ont accès aux ressources curriculaires (encadré 7.4).

Créer une culture de la lecture pour favoriser l'apprentissage précoce de l'écrit

Je sais que même lorsque je lis lentement, la maîtresse vient vers moi pour m'aider à comprendre le sens des mots, j'espère qu'elle restera ma maîtresse pendant longtemps, car avec elle les leçons semblent faciles.
- Diney, élève, Maranhão, Brésil

Apprendre à lire et à écrire et maintenir ces compétences dans les petites classes nécessite de multiples occasions de lire, que ce soit à l'école ou dans la communauté. Fournir des matériels de lecture appropriés peut toutefois ne pas suffire pour améliorer l'apprentissage de la lecture. Les enfants et leurs familles doivent aussi être encouragés à les utiliser. Une expérience conduite dans la ville de Bangalore (Inde) en 2007-2008, par exemple, a constaté que, dans des écoles primaires publiques choisies au hasard pour recevoir une bibliothèque centrale ou mobile, et proposant aux élèves des livres adaptés à leur âge, ces élèves ne réussissaient pas mieux aux tests de lecture et d'écriture ou d'autres matières que les élèves des écoles non pourvues d'une bibliothèque (Borkum *et al.*, 2013).

Il s'avère plus efficace de fournir des matériels de lecture appropriés, en parallèle à des activités qui favorisent une culture de la lecture. Aux Philippines, un programme de lecture de courte durée destiné aux élèves de 4e année a fourni des livres adaptés à leur âge, des enseignants formés à intégrer la lecture au programme et a parrainé un marathon de lecture de 31 jours. Les compétences en lecture des élèves participant au programme ont été considérablement améliorées par rapport à celles des autres élèves. Dans l'ensemble, l'intervention a aussi eu un effet positif sur la lecture des enfants ; lors d'une visite de suivi, les enfants qui avaient fait la totalité du programme ont déclaré lire 1,24 livre de plus que ceux des écoles témoins. Les gains d'apprentissage ont décliné dans les trois mois suivant le programme,

Encadré 7.4 : Faciliter un accès abordable aux ressources en langue locale en Afrique du Sud

Mises à disposition gratuitement pour être reproduites, réutilisées et adaptées sans demander l'autorisation d'un ayant-droit, les ressources éducatives sous licence ouverte représentent un énorme potentiel pour les initiatives d'enseignement en langue locale, en élargissant l'accès à des matériels d'enseignement et d'apprentissage de qualité pour un coût très modique, voire nul. En Afrique du Sud, le Département de l'enseignement de base a produit des manuels nationaux destinés à favoriser l'apprentissage précoce de la lecture, de l'écriture et du calcul dans ses 11 langues officielles, pour un coût d'impression de 0,60 dollar EU par manuel en couleur. Des problèmes considérables se sont cependant posés pour faire parvenir les manuels aux écoles. Grâce à des solutions technologiques innovantes, des ateliers locaux de reproduction et d'impression ont imprimé les manuels à la demande à partir des fichiers électroniques.

Une initiative récente, le projet Breadbin Interactive, offre un moyen abordable de diffuser sous licence gratuite et en grands volumes un contenu numérique à partir d'un disque dur et de distributeurs numériques. Ceux-ci peuvent être connectés directement aux systèmes informatiques des écoles ou mis à disposition sur un « kiosque » électronique qui permet d'imprimer les matériels à la demande. Les écoles n'ont pas besoin d'avoir une connexion internet pour accéder au contenu numérique. D'autres stratégies sont néanmoins requises pour la diffusion aux écoles rurales isolées car elles disposent rarement des infrastructures TIC de base.

Hors de la salle de classe, l'initiative Nal'ibali – élaborée et mise en œuvre par le Projet pour l'étude de l'enseignement alternatif en Afrique du Sud, unité indépendante de recherche-développement rattachée à l'Université du Cap – soutient des clubs de lecture animés par des bénévoles par la production de suppléments bilingues en couleurs, avec récits, idées d'activités de lecture et d'écriture, conseils de lecture, disponibles en anglais et en xhosa ou en zoulou. Tous les documents sont disponibles gratuitement sur le site internet Nal'ibali et dans les journaux du pays. Le site internet propose aussi des nouvelles adaptées en local et disponibles en six langues officielles.

Sources : Butcher (2011) ; Nal'ibali (2013) ; Projet pour l'étude de l'enseignement alternatif en Afrique du Sud (2013) ; Welch (2012).

mais comme les enseignants ont passé moins de temps à se focaliser sur la lecture, cela laisse supposer que l'appui des enseignants doit être durable (Abeberese *et al.*, 2013).

Dans les communautés pauvres ou isolées ayant peu d'accès aux médias imprimés, on peut améliorer l'apprentissage des enfants en fournissant des matériels de lecture et en favorisant l'exercice de la lecture. Les gains les plus importants sont parfois obtenus chez les élèves les plus faibles et ceux dont les parents sont peu instruits (He et Linden, 2009).

Au Malawi, les initiatives communautaires et un intérêt parental actif ont contribué à améliorer les compétences de lecture des enfants

Le programme Literacy Boost de Save the Children en est un exemple ; mis en place initialement au Malawi, au Mozambique, au Népal et au Pakistan, il opère maintenant dans 13 pays, principalement en Afrique et en Asie (Save the Children, 2013). Ce programme s'emploie à promouvoir la lecture dans les petites classes des écoles publiques, par des interventions axées sur les enseignants et la communauté. Des évaluations en lecture permettent de détecter les lacunes et de mesurer les progrès dans les compétences de lecture de base. Le programme forme les enseignants à la transmission de ces compétences et au contrôle des acquis des élèves. Les communautés sont elles aussi encouragées à soutenir la lecture et à améliorer l'environnement alphabète. Les évaluations effectuées au Malawi, au Mozambique, au Népal et au Pakistan montrent toutes que les enfants des écoles du programme réussissent mieux que les autres en lecture, avec notamment une réduction du nombre de ceux dont les scores étaient nuls, ce qui suggère que le programme a profité aux élèves les plus faibles (Dowd *et al.*, 2009 ; Mithani *et al.*, 2011).

Le soutien apporté en dehors des heures de classe explique en partie cette réussite. Au Pakistan, les enfants ayant participé à des ateliers de lecture organisés par des bénévoles communautaires après les cours ont une lecture plus fluide et plus précise en pachto et en ourdou que leurs camarades des mêmes écoles (Mithani *et al.*, 2011). Au Malawi, les initiatives communautaires et l'intérêt actif des parents ont aussi contribué à améliorer les compétences de lecture des enfants (encadré 7.5).

Élaborer des programmes pour favoriser l'inclusion

Lorsque le programme est aligné sur des politiques nationales, sans prendre pas en compte la langue, les traditions et les coutumes des populations, il crée un obstacle que la plupart des populations autochtones ne sont pas en mesure de surmonter.
- Natalee, enseignante, Îles de la Baie, Honduras

Les programmes scolaires qui ne tiennent pas compte des problèmes liés à l'inclusion et qui ne s'y attaquent pas risquent d'aliéner les groupes désavantagés et de limiter ainsi leurs chances d'apprendre et de réussir. Les programmes de certains pays renforcent les stéréotypes sexuels traditionnels, montrant les filles dans un rôle subalterne et les empêchant d'apprendre à égalité avec les garçons. L'analyse des manuels d'anglais des écoles secondaires publiés par le conseil des manuels du Pendjab au Pakistan a montré que les femmes et les filles étaient rarement représentées ou l'étaient sur un mode discriminatoire. Dans un manuel d'anglais, les femmes étaient totalement absentes de 20 des 22 leçons (Shah, 2012).

Les programmes soucieux d'égalité entre les sexes peuvent s'attaquer aux problèmes qui touchent directement les filles et les garçons et leur scolarité. Le programme Group Education Activities, développé pour le projet Gender Equity Movement in Schools de Mumbai (Inde), inclut du contenu sur les rôles de genre, la violence et la santé sexuelle et génésique à l'intention des filles et des garçons des 6e et 7e années. Une évaluation de 2008 à 2010 a fait apparaître une amélioration des notes des élèves participant au programme aux tests qui mesurent les attitudes vis-à-vis d'une série de problèmes liés au genre, comparés aux filles et aux garçons d'écoles témoins. Ces élèves étaient plutôt contre les mariages d'enfants et la violence domestique et ils estimaient que les filles devaient pouvoir faire des études dans l'enseignement supérieur (Achyut *et al.*, 2011).

Le didacticiel Sistema de Aprendizaje, programme d'enseignement secondaire destiné aux filles de la minorité Garifuna du Honduras, vise à autonomiser les filles et les femmes. Un programme interdisciplinaire remet en question les structures de pouvoir dominantes et les stéréotypes sexuels. L'enseignement est axé sur l'apprenant et basé sur des enquêtes et il met en avant le dialogue. Les diplômés se sont montrés plus capables de détecter les problèmes et de trouver des solutions, tout en étant plus soucieux d'égalité entre les sexes, plus assurés et informés (Murphy-Graham, 2008). Après deux ans, les adolescents des villages où le programme a été mis en œuvre ont eu des notes composites aux tests supérieures à celles d'autres villages (McEwan *et al.*, 2012, cité dans Lloyd, 2013).

Les stratégies éducatives reconnaissent de plus en plus l'importance d'accueillir les enfants handicapés dans le système scolaire classique, mais des efforts supplémentaires doivent être déployés pour appliquer efficacement ces stratégies, par l'adoption de mesures visant à former les enseignants et les

directeurs d'école et par l'élaboration de programmes scolaires adaptés aux besoins des apprenants handicapés. À Canberra (Australie), une réforme curriculaire vise à sensibiliser les élèves aux personnes handicapées par des activités en classe conformes au nouveau programme australien. La réforme vise à aider les enseignants à améliorer les attitudes des élèves à l'égard de leurs camarades handicapés, la qualité des interactions entre élèves handicapés et valides, et le bien-être et la réussite scolaire des élèves handicapés (Australian Capital Territory Government, 2012).

Repérer et soutenir les apprenants désavantagés

Dans de nombreux pays en développement, les enseignants manquent de stratégies pour repérer et soutenir les élèves faibles, se contenant de suivre le programme officiel sans se préoccuper de leurs besoins. De nombreux élèves risquent donc de prendre du retard sur le programme, ne parvenant pas à acquérir les compétences fondamentales et restant dans l'incapacité de rattraper leur retard.

Les outils d'évaluation en salle de classe peuvent aider les enseignants à repérer, évaluer et soutenir les élèves menacés par l'échec scolaire. Les innovations en matière d'évaluation, conçues pour offrir un diagnostic immédiat aux élèves et aux enseignants peuvent améliorer l'apprentissage.

Un soutien complémentaire ciblé est essentiel pour aider les enfants à maîtriser les compétences d'alphabétisme et de calcul de base dont ils auront besoin pour réussir dans la vie. Le recours à des auxiliaires pédagogiques formés venant seconder les enseignants s'est avéré efficace pour améliorer les résultats des enfants ayant des besoins d'apprentissage supplémentaires.

Utiliser les évaluations pour repérer et soutenir les élèves faibles

Les évaluations permettent à l'enseignant de cerner les domaines où ses élèves ont des lacunes pour les combler en se concentrant sur des matières comme les mathématiques ou l'anglais. C'est un outil formidable. Grâce à nos évaluations, nos élèves sont moins stressés avant les examens. Le programme est fait, la préparation est bonne et les erreurs sont réduites.

- Ari, enseignant du Pendjab, Pakistan

Les évaluations permettent aux enseignants d'identifier les élèves qui ont des problèmes pour

Les outils d'évaluation en salle de classe peuvent aider les enseignants à repérer, évaluer et soutenir les élèves menacés par l'échec scolaire

Encadré 7.5 : Partenariats école-communauté en faveur de l'apprentissage de la lecture au Malawi

En 2009 et 2010, Save the Children a mis en œuvre le programme Literacy Boost dans le district de Zomba au Malawi. Les enseignants des écoles publiques ont suivi huit formations sur l'enseignement de l'apprentissage de la lecture ; l'utilisation d'évaluations régulières en classe pour développer ces compétences et l'aide à l'acquisition d'une deuxième langue. Ces formations étaient en rapport avec le programme scolaire national et les enseignants ont bénéficié de modèles de leçons et d'autres ressources. Le programme a également fourni des bibliothèques aux villages, formé les membres des communautés à gérer ces bibliothèques et d'autres ressources et il a organisé des ateliers pour apprendre aux parents à soutenir la lecture de leurs enfants. Les communautés et les parents ont adopté différentes stratégies pour ce faire : des événements de promotion de la lecture, lecture à la maison avec les enfants, récit de contes populaires et préparation de matériels de lecture à partir de ressources locales. Les communautés bénéficiant du programme Literacy Boost ont aussi accru la fréquence et la diversité des initiatives destinées aux orphelins et aux autres enfants vulnérables.

Une évaluation montre que le programme a amélioré les compétences en lecture des élèves de 2e année. En 2009, la grande majorité des élèves de 2e année des écoles Literacy Boost et des écoles témoins ne savaient pas lire un seul mot dans leur langue locale. Au bout d'un an, la proportion de ces élèves était tombée à 65 % dans les écoles Literacy Boost, mais elle n'avait guère changé dans les écoles témoins, restant à 91 %. Les élèves de 2e année dont les parents avaient suivi les ateliers Literacy Boost avaient un vocabulaire plus riche que les autres, et ces gains étaient les plus importants chez les enfants dont les parents avaient peu, voire pas du tout, de compétences en lecture. Les enfants de 2e année qui empruntaient et lisaient les livres des bibliothèques présentaient aussi des gains de vocabulaire plus importants que leurs pairs. Pour les élèves de 4e année, les activités Literacy Boost ont contribué à aplanir les difficultés liées à l'apprentissage dans les très grands groupes-classes.

Bien que le programme Literacy Boost ait apporté la preuve de réels progrès dans l'apprentissage de la lecture par les élèves des écoles rurales, le nombre d'enfants dépourvus de compétences fondamentales en lecture est resté élevé : près des deux tiers des élèves de 2e année étaient toujours incapables de lire un mot dans leur langue locale et ils étaient nombreux à avoir des difficultés de lecture après la 2e année. Ces résultats soulignent la nécessité d'une formation accrue pour aider les enseignants à élaborer des matériels et à réaliser une évaluation continue, à offrir un soutien ciblé complémentaire aux élèves faibles et à appuyer les compétences orales en anglais, en parallèle avec l'apprentissage de la lecture en langue locale.

Sources : Dowd *et al.* (2009) ; Gove et Cvelich (2010).

apprendre, de diagnostiquer leurs difficultés d'apprentissage et de choisir des stratégies pour les aider. Bien que les capacités de l'enseignant dans l'utilisation des évaluations soient cruciales pour offrir aux élèves la possibilité de s'améliorer, les approches réussies développent aussi la capacité des élèves à évaluer leurs propres progrès.

Certains pays, notamment en Amérique latine, ont accompli de grands progrès dans l'utilisation des évaluations nationales pour repérer les enfants qui ont un désavantage hérité et qui ont besoin d'un soutien supplémentaire (Kellaghan *et al.*, 2009). L'Uruguay a fait un suivi d'une évaluation initiale de l'apprentissage en langue et en mathématiques des élèves de 6e année de 1996, en procédant tous les trois ans à des évaluations par échantillonnage. Un matériel d'évaluation et des formations ont aussi été proposés aux écoles ne faisant pas partie de l'échantillon, afin qu'elles puissent procéder elles-mêmes à ces tests ; environ 80 % des écoles se sont portées volontaires pour renouveler l'exercice chaque année, faisant participer les enseignants directement aux activités d'évaluation. La conséquence en a été une expérience améliorée pour les enseignants qui ont ensuite utilisé l'évaluation au sein du système scolaire. Les évaluations nationales de 1996, 1999 et 2002 ont montré que même si tous les apprenants ont obtenu de meilleures notes, les progrès les plus importants ont été notés chez les 20 % les plus défavorisés : le pourcentage de ces élèves réussissant le test d'évaluation national a progressé de 37 % en 1996 à 55 % en 2002 (Ravela, 2005).

L'Uruguay fait participer directement les enseignants aux activités d'évaluation et améliore les résultats des élèves désavantagés

L'utilisation d'évaluations nationales pour améliorer les résultats est moins répandue en Afrique subsaharienne, à l'exception de l'Ouganda qui réalise une évaluation nationale à partir d'une enquête sur les progrès de l'éducation depuis 1996, puis chaque année depuis 2003. L'évaluation teste l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul en 3e et en 6e année ; en 2008, elle a été étendue à l'année Senior 2 du premier cycle du secondaire, pour le test de mathématiques, d'anglais et de biologie. Les résultats obtenus sont désagrégés par âge, lieu de résidence (rural ou urbain) et région et zone géographiques (Najjumba et Marshall, 2013). Ils devraient permettre d'améliorer l'affectation des ressources, de donner plus d'importance à l'évaluation en classe et de mettre en place une intervention pour soutenir les élèves en difficulté, ainsi que servir de base à des évolutions du programme et de la formation des enseignants (DFID, 2011 ; Greaney et Kellaghan, 2008). Bien que le système d'évaluation soit pleinement fonctionnel, dans la pratique les résultats d'évaluation ne sont pas utilisés de façon appropriée au niveau de la classe pour améliorer l'apprentissage (Najjumba et Marshall, 2013).

Bien que les évaluations nationales puissent fournir des informations utiles aux gouvernements et aux écoles pour s'attaquer aux problèmes d'apprentissage, des stratégies sont nécessaires pour mettre en place des pratiques d'évaluation efficaces qui aideront les enseignants à suivre les progrès des élèves et à répondre à leurs besoins. Ces évaluations en salle de classe devraient être au cœur de toute stratégie d'amélioration de la qualité de l'éducation pour rendre celle-ci plus équitable.

Les évaluations en salle de classe montrent rapidement comment progresse le groupe et chaque élève individuel, ce qui facilite le diagnostic de leurs difficultés. Associées à un soutien pédagogique supplémentaire, les évaluations peuvent vraiment changer la donne pour les apprenants faibles. Les enseignants ont besoin d'outils d'évaluation en classe qui soient en rapport direct avec le cours, soient pertinents et simples d'utilisation, permettent d'évaluer les performances des élèves, y compris de ceux qui n'ont qu'une maîtrise limitée, voire inexistante, de l'écriture. Les évaluations EGRA (Évaluation de la lecture dans les petites classes) sont conçues par exemple pour être utilisées oralement dans les langues locales et elles traitent de l'extrémité inférieure du spectre des résultats, en étant capables de détecter les résultats de compétences émergentes (Gove et Cvelich, 2011).

Au Libéria, le projet EGRA Plus a formé les enseignants à l'utilisation d'outils d'évaluation en classe et leur a fourni des ressources de lecture et des plans de cours préformatés pour guider l'enseignement ; son impact a été majeur, rehaussant le faible niveau de lecture des élèves des 2e et 3e années. Le projet se composait de plusieurs types d'évaluation en continu. Par exemple, les enseignants utilisaient une évaluation orale simple décrite dans les plans de cours pour vérifier la compréhension des élèves pendant le cours de lecture. Cela leur permettait d'évaluer rapidement les réponses et de repérer les élèves ayant besoin d'un soutien accru. Les enseignants ont aussi appliqué des mesures basées sur le programme scolaire pour vérifier les progrès d'élèves individuels et calculer les moyennes de classe, informant les parents sur les progrès de l'élève et de la classe au moins quatre fois par an. Des relevés de notes à code couleur ont permis aux parents de visualiser aisément les progrès de leur enfant tout au long de l'année. En outre, des tests périodiques ont été intégrés au programme scolaire pour vérifier la maîtrise de compétences spécifiques et déterminer les besoins des élèves. S'assurer

que les enseignants comprennent l'importance des données collectées à partir des évaluations et utilisent les outils de manière cohérente pour informer la pratique constituait un défi. Des mentors formés se sont rendus régulièrement dans les écoles pour aider les enseignants tout en veillant à la qualité de l'enseignement et de l'évaluation (Davidson *et al.*, 2011).

Pour être efficaces, les matériels d'évaluation en classe doivent correspondre au programme pour ne pas alourdir exagérément la charge de travail des enseignants. Lorsque les enseignants n'ont pas été formés à l'élaboration et à l'utilisation d'outils de diagnostic, des kits d'évaluation prêts à l'emploi peuvent être utiles. En Afrique du Sud, par exemple, des évaluations bien conçues ont permis d'obtenir un système efficace qui enregistre et consigne les notes des apprenants et permet de suivre leurs progrès au fil du temps – un élément crucial pour que l'évaluation profite à l'apprentissage (Kanjee, 2009). Des banques de ressources d'évaluation contenant des évaluations simples à utiliser conçues pour les enseignants peu formés et expérimentés ont été testées dans 450 écoles rurales. Des ateliers ont été organisés pour former les enseignants à leur utilisation pour les évaluations en classe. Chaque tâche d'évaluation était accompagnée de consignes portant notamment sur les résultats qui étaient attendus de l'élève et le niveau de difficulté de la tâche. Des échelles de notation et des règles d'interprétation des scores étaient fournies pour aider les enseignants les moins qualifiés.

La majorité des enseignants ont trouvé les matériels clairs, simples et faciles à sélectionner et utiliser, bien qu'un tiers environ ait fait savoir qu'ils n'avaient aucune utilité en classe en raison de leur niveau de langue et de difficulté. Sur les 99 cours observés dans le cadre d'une évaluation, les matériels ont été utilisés dans 79 cours et les enseignants ont manifesté différents niveaux de compréhension quant à leur meilleur usage ; il est encourageant de constater que seulement 10 % des enseignants n'avaient aucune idée précise de la façon de les utiliser. En outre, 84 % des enseignants ont déclaré utiliser les matériels pour les aider à préparer leurs cours, car ils correspondaient au programme national.

Les élèves peuvent faire de gros progrès lorsqu'on leur donne la possibilité de contrôler eux-mêmes leur apprentissage. Dans les zones rurales de Colombie, une évaluation du programme Escuela Nueva au cours de laquelle les élèves sont guidés vers les tâches d'évaluation par leurs matériels d'apprentissage plutôt que par des tâches fixées par l'enseignant, a montré que les élèves devenaient capables de diagnostiquer eux-mêmes ce qui leur posait problème et d'apprendre à leur propre rythme (McEwan, 2008).

Dans l'État indien du Tamil Nadu, le modèle d'apprentissage actif qui s'est généralisé dans toutes les écoles primaires publiques et assistées par le gouvernement montre qu'un processus d'apprentissage en classe générant une auto-évaluation interne pour réguler et améliorer l'apprentissage pouvait être efficace à grande échelle. L'apprentissage actif fait appel aux méthodes pédagogiques innovantes multiniveaux élaborées par l'Institut de ressources éducatives Rishi Valley d'Andhra Pradesh (Blum, 2009). La possibilité d'apprendre à leur propre rythme, sans devoir être en concurrence avec des camarades de classe qui font les mêmes exercices au même moment, motive davantage les enfants qui participent au programme pour continuer leurs études (SchoolScape et Gouvernement du Tamil Nadu, 2009). Les élèves ne passent pas d'examens et ne sont pas classés, ce qui réduit autant que possible les risques d'atteinte à leur estime de soi et d'abandon des études. Les évaluations montrent que cette approche génère de meilleurs résultats et renforce toute une série de compétences non cognitives (encadré 7.6).

Les élèves peuvent faire de gros progrès lorsqu'on leur donne la possibilité de contrôler eux-mêmes leur apprentissage

Cependant, dans des environnements d'apprentissage difficiles, avec de grands groupes, ce qui est souvent le cas dans les pays en développement, il peut être assez difficile de recourir fréquemment à des évaluations et de promouvoir l'apprentissage actif.

Auxiliaires pédagogiques pour un soutien complémentaire aux élèves faibles

Les auxiliaires pédagogiques formés, qui travaillent aux côtés des enseignants, sont un moyen d'apporter un soutien supplémentaire aux élèves identifiés comme risquant d'être dépassés. Plusieurs programmes reposant sur ces auxiliaires offrent un soutien ciblé dans les écoles ordinaires et ils ont permis d'améliorer les résultats d'apprentissage des groupes désavantagés, en particulier des enfants handicapés. Les auxiliaires issus de la communauté et travaillant dans les écoles peuvent aussi favoriser la création d'un milieu d'apprentissage plus inclusif et ils permettent aux groupes marginalisés de mieux apprendre.

Dans les pays à revenu élevé, les auxiliaires pédagogiques formés peuvent aider les enfants qui peinent à apprendre à lire à condition d'être affectés à des tâches clairement définies, travaillant individuellement avec un enfant ou en petits groupes. Une revue des données de 13 interventions,

Encadré 7.6 : L'apprentissage actif renforce les progrès des élèves indiens

Le modèle d'apprentissage actif utilisé dans l'État du Tamil Nadu subdivise chaque domaine en petites étapes séquentielles organisées en fiches de travail qui orientent les élèves vers différentes activités. Les séries d'activités constituent des « jalons » disposés par ordre croissant sur des « échelles ». L'apprentissage est structuré de façon à inclure des tâches d'évaluation à la fin de chaque étape. Les fiches d'auto-évaluation qui forment le cœur de l'évaluation peuvent être utilisées seules ou avec un autre enfant ; les enseignants appliquent une stratégie d'apprentissage en binôme associant les plus et les moins avancés pour certains exercices. Le but des fiches est de renforcer la capacité de mémorisation des enfants ainsi que leurs acquis. L'échelle d'apprentissage est un important outil qui permet à l'enseignant de suivre les progrès de chaque enfant afin d'apporter un soutien pédagogique à ceux qui en ont besoin.

Le Conseil national indien pour la recherche et la formation éducatives vient d'évaluer l'efficacité de l'apprentissage actif sur un échantillon de 280 écoles du Tamil Nadu.
La plupart des enseignants ont une opinion positive, en particulier du programme adopté et de la méthodologie générale, mais ils ont souligné la nécessité d'un soutien continu aux écoles après la formation initiale et ils se sont déclarés préoccupés par l'alourdissement de leur charge de travail. Les résultats sont généralement de haut niveau dans l'État, supérieurs à 70 %. Les enfants sont plus assurés et craignent moins les enseignants et l'évaluation, d'où une meilleure relation élève-enseignant. Ils sont aussi plus motivés et coopèrent davantage entre eux.

Dans une autre évaluation de cette approche, des tests de référence et des post-tests ont été organisés pour les élèves des 2e et 4e années du Tamil Nadu, au début et à la fin de 2008, la première année d'application. Les scores ont montré une hausse significative du niveau d'apprentissage moyen sur l'année et, ce qui est crucial, une réduction des inégalités d'apprentissage liées au sexe, au lieu de résidence, urbain ou rural, et au statut social. En l'absence de groupe témoin il n'est pas possible d'attribuer tous les progrès dans l'apprentissage au modèle de scolarité, mais il est probable que les réductions des inégalités sont attribuables à la nouvelle approche.

Les évaluations préconisent une formation plus approfondie des enseignants et la poursuite du soutien. Un plaidoyer auprès des communautés est également requis pour qu'elles comprennent mieux les avantages de cette approche. Pour que cette approche soit réussie, les écoles doivent disposer de matériels d'apprentissage en quantité, de guides de l'enseignant, de manuels et d'un choix de livres de lecture en classe. L'enseignant doit également être formé à la pédagogie et à la méthodologie de cette approche pour pouvoir offrir un retour approprié et aider les élèves à réaliser les progrès escomptés.

Sources : India National Council of Éducational Research and Training (2011) ; PROBE Team (1999) ; SchoolScape et Gouvernement du Tamil Nadu (2009).

principalement au Royaume-Uni, a montré que les auxiliaires pédagogiques avaient permis à des enfants d'âge scolaire en difficulté d'améliorer leurs résultats. Ces interventions se font généralement à petite échelle. Dans tous les cas, les auxiliaires pédagogiques ont reçu une formation avant l'intervention et un soutien tout du long. Dans le cas d'un soutien plus général, ne ciblant pas des élèves ayant des difficultés identifiées, les preuves d'un éventuel effet positif sont moins nettes et dans plusieurs cas, l'impact sur les résultats est négligeable (Farrell *et al.*, 2010).

Les interventions précoces ciblées faisant appel à des auxiliaires pédagogiques formés peuvent se traduire par des gains d'apprentissage à long terme pour les élèves faibles. Une intervention portant sur l'apprentissage de la lecture et réalisée par des auxiliaires pédagogiques dans des écoles londoniennes a montré que les compétences en lecture des élèves s'étaient améliorées et que ces auxiliaires avaient un effet positif durable sur les enfants aux compétences en alphabétisme faibles. Les auxiliaires formés ont travaillé pendant neuf semaines avec des groupes d'enfants de 6 ans identifiés comme étant ceux de leur année pour qui l'apprentissage de la lecture était le plus problématique, en recourant à des activités de comptines et de phonétique. Les résultats de cette intervention initiale ont montré que les enfants faisaient plus de progrès significatifs en moyenne que les élèves qui n'avaient pas bénéficié d'un tel soutien (Savage et Carless, 2005). Pour certains exercices d'apprentissage de la lecture, les premiers gains se sont maintenus sur le long terme et le soutien ciblé assuré par les auxiliaires pédagogiques a réduit l'écart entre les résultats des enfants risquant l'échec scolaire et les normes nationales (Savage et Carless, 2008).

Les quelques études qui ont examiné l'effet des auxiliaires pédagogiques dans les pays à faible revenu montrent leur rôle important dans l'amélioration des résultats des enfants défavorisés. Au Costa Rica, par exemple, un programme de tutorat faisant intervenir des volontaires de l'enseignement secondaire pour offrir un soutien structuré aux enfants d'âge préscolaire des familles à faible revenu a été plus efficace pour améliorer les compétences en lecture que la mise à disposition de matériels supplémentaires aux enseignants ou que les activités de soutien familial. Les enfants qui ont bénéficié de ce tutorat ont achevé l'année scolaire avec de meilleures notes que les autres. Cela étant, le tutorat a l'impact le plus significatif lorsqu'il est combiné à des matériels pédagogiques supplémentaires et au soutien familial, ce qui

souligne l'importance des approches intégrées (Rolla San Francisco *et al.*, 2006).

Les enseignants qualifiés qui exercent dans les écoles formelles sont souvent issus de milieux culturels ou linguistiques différents de ceux des enfants de groupes marginalisés. Les auxiliaires pédagogiques venant des communautés des élèves contribuent à créer un environnement plus inclusif. À Hong Kong (Chine), par exemple, des auxiliaires pédagogiques bilingues originaires d'Asie du Sud assument un double rôle, aidant les élèves d'Asie du Sud à apprendre le chinois, tout en servant de médiateurs culturels entre la culture scolaire dominante et celle de la communauté sud-asiatique (Gao et Shum, 2010).

Les bénévoles communautaires formés et soutenus, travaillant avec les enseignants, permettent aux enfants marginalisés de mieux apprendre. C'est le cas, par exemple, du programme indien balsakhi qui aide les enfants des écoles publiques qui prennent du retard sur leurs pairs, en leur prodiguant un enseignement axé sur les compétences fondamentales en lecture, écriture et calcul inspiré du programme standardisé développé par Pratham, une ONG indienne. Une bénévole communautaire formée (balsakhi ou « amie de l'enfant ») offre un soutien quotidien aux élèves identifiés comme faibles, pour beaucoup des enfants travailleurs ne pouvant pas fréquenter l'école avec assiduité. Une évaluation menée en 2001/02 a constaté l'impact positif significatif du programme sur les résultats des tests. Ce sont les enfants les plus faibles qui ont le plus bénéficié en termes de résultats, ceux qui avaient le plus de chances d'être choisis pour profiter de l'enseignement de la balsakhi. Alors que 6 % des élèves étaient capables de faire une addition à deux chiffres au début de l'étude, à la fin de l'année cette proportion était passée à 51 % pour les enfants des classes accompagnées par une balsakhi, mais à 39 % dans les autres classes (Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab, 2006 ; Banerjee *et al.*, 2005).

La technologie au service de la réduction des inégalités scolaires

La technologie est un moyen qui facilite indéniablement l'apprentissage à l'école, mais elle ne remplacera jamais le travail de l'enseignant.
- Carlos, enseignant, Santiago, Chili

Parmi les technologies pouvant venir en soutien de l'enseignement en classe, les programmes interactifs de radio et de télévision permettent d'améliorer les résultats des groupes marginalisés et désavantagés. Les ordinateurs et appareils électroniques portables peuvent compléter – mais non remplacer – l'enseignement en classe à condition que les enseignants soient formés à exploiter au mieux les technologies disponibles. Pour que ces nouvelles technologies apportent davantage de bienfaits dans l'apprentissage des groupes défavorisés, il faut cependant que les apprenants soient en mesure d'accéder aux technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'école et hors de l'école.

La radio et la télévision pour améliorer les résultats d'apprentissage

La radio et la télévision peuvent améliorer les résultats scolaires et réduire les inégalités éducatives auxquelles sont confrontés les enfants désavantagés, en particulier dans des zones isolées et mal desservies. La radio et la télévision enrichissent le programme et facilitent la familiarisation avec une deuxième langue. Si elles sont bien conçues, les émissions insufflent de la flexibilité à l'enseignement, renforçant l'apprentissage dans des contextes différents.

L'instruction radiophonique interactive est un exemple d'utilisation réussie et durable d'une technologie offrant aux groupes mal desservis un enseignement de base. Admise depuis les années 70 comme moyen d'accroître l'accès à l'éducation, la radio scolaire interactive renaît grâce à plusieurs projets bien financés qui compensent un accès limité aux ressources et aux enseignants qualifiés, et améliorent les résultats médiocres des apprenants (Ho et Thukral, 2009). Les activités d'apprentissage interactif comme les chants, la motricité et le jeu de rôles sont présentées et animées par les enseignants de la classe ou, dans un cadre non formel, par des enseignants communautaires formés qui se conforment aux instructions diffusées. Plusieurs de ces émissions s'adressent non seulement aux apprenants mais aussi aux enseignants qui peuvent ainsi se former à de nouvelles méthodes d'enseignement (International Research Foundation for Open Learning, 2004).

La radio scolaire interactive est associée à des meilleurs résultats, surtout pour les élèves des petites classes dans des communautés difficiles d'accès

L'examen de 15 projets a montré que dans toute une série de pays en développement, la radio scolaire interactive était associée à de meilleurs résultats pour les apprenants en anglais et en mathématiques, surtout pour les élèves des petites classes de communautés et d'écoles difficiles d'accès, dans des États fragiles. Cet examen a mis en évidence des tendances encourageantes dans la réduction des disparités des résultats d'apprentissage entre les enfants urbains et ruraux, et tout particulièrement à l'avantage des enfants de zones très isolées. Au Pakistan, par exemple, il a constaté que les résultats

des élèves de la 1re classe du primaire, dans des écoles classées comme isolées, ont le plus bénéficié des effets positifs de la radio interactive. Dans ce type de situation, la radio balaye les obstacles à l'apprentissage créés par la distance, l'absence de ressources et la pénurie d'enseignants qualifiés, ainsi que par l'absence d'inspection et de conseil aux enseignants (Ho et Thukral, 2009).

La radio scolaire interactive est également prometteuse en tant que stratégie d'acquisition d'une deuxième langue. En Guinée, le projet Fundamental Quality and Equity Levels exploite les traditions du conte et du chant pour encourager les enfants à lire et à parler en français, contrairement à l'enseignement standard de la lecture en français axé sur la récitation et la mémorisation (Education Development Center, 2006). Ce programme a donc contribué à réduire les inégalités dans les performances des élèves. Les enfants des zones rurales participant au programme ont eu des notes aussi bonnes ou presque aussi bonnes que leurs pairs des zones urbaines dans les tests de français (Banque mondiale, 2005).

Les émissions de radio s'intègrent aussi aisément dans les cadres formels que non formels, facilitant l'accès à un enseignement de qualité, comme le démontre un projet de la petite enfance à Zanzibar (République-Unie de Tanzanie). Le projet Radio Instruction to Strengthen Éducation a été établi en 2006 pour élaborer et tester des modèles destinés à élargir l'accès à l'éducation de la petite enfance pour les communautés mal desservies. En 2010, il touchait plus de 20 000 enfants des îles de Pemba et Unguja. Le projet s'appuie sur la radio scolaire interactive pour transmettre les compétences fondamentales aux enfants et les préparer à l'école primaire, avec des jeux, des chants, des récits et des activités de résolution des problèmes en lien avec le programme de Zanzibar. Une évaluation de 2008 a constaté que les enfants ayant bénéficié d'un enseignement radio interactif, dans un cadre non formel ou formel, avaient dans l'ensemble de meilleurs résultats d'apprentissage que ceux des classes formelles qui n'avaient pas bénéficié de cet enseignement. Dans l'ensemble, les gains par rapport au groupe témoin sont supérieurs de 12 % pour le groupe non formel et supérieurs de 15 % pour le groupe formel. Les conclusions font aussi apparaître des gains d'apprentissage plus importants chez les enfants des communautés de Pemba qui, comparées à celles d'Unguja, sont marquées par des revenus moindres, un alphabétisme réduit des adultes et un accès restreint aux services sanitaires et sociaux (USAID et Education Development Center, 2009).

La radio peut aussi être au service de l'éducation dans les États fragiles, y compris dans les situations post-conflit, en permettant, malgré la pénurie d'infrastructures, d'enseignants qualifiés et de matériels d'apprentissage, de toucher un grand nombre d'enfants et d'offrir un enseignement de la deuxième chance aux réfugiés de retour et aux jeunes non scolarisés. Entre 2006 et 2011, par exemple, le projet de radio scolaire interactive du Soudan du Sud a eu plus de 473 000 élèves inscrits aux cours de Learning Village qui ciblait les classes de la 1re à la 4e année. Les cours d'une demi-heure correspondaient au programme national, associant l'enseignement en anglais, l'alphabétisation dans la langue locale, les mathématiques et des éléments de compétences pour la vie courante tels que la sensibilisation au VIH/sida et au risque posé par les mines terrestres. Le projet a également accueilli 55 000 jeunes non scolarisés, diffusant 180 cours audio du programme d'enseignement primaire, ainsi que des cours d'instruction civique, de santé et de langue anglaise, dans le cadre d'un programme d'apprentissage accéléré non formel. Dans les endroits qui ne reçoivent pas le signal radio, des lecteurs numériques MP3 ont été distribués aux enseignants formés (Leigh et Epstein, 2012).

La télévision scolaire, dont l'approche est similaire à celle de la radio interactive, est largement utilisée dans certaines régions d'Amérique latine, où plusieurs programmes de grande envergure fonctionnent depuis un certain temps. Au Mexique, par exemple, Telesecundaria a débuté en 1968 avec l'objectif d'élargir l'accès au premier cycle du secondaire ; en 2010, 1,26 million d'élèves s'étaient déjà inscrits à ce programme (UNESCO, 2012b).

Les classes numériques peuvent faciliter l'apprentissage et venir au secours des enseignants les moins qualifiés en leur permettant d'acquérir connaissances et compétences. Digital Study Hall est un petit projet innovant basé sur les TIC qui permet aux enfants désavantagés d'Inde, et plus récemment du Pakistan et du Népal, d'accéder à un enseignement de qualité. Il distribue des enregistrements numériques de cours réels dispensés par des enseignants chevronnés d'écoles indiennes et qui correspondent au programme des États. Les enregistrements sont diffusés sur DVD dans les écoles des zones rurales et les bidonvilles, avec un téléviseur et un lecteur DVD branchés sur une source d'électricité comme une batterie de voiture ou un transformateur (Digital Study Hall, 2013). Les enseignants ont pour fonction d'expliciter les cours enregistrés et de faciliter l'apprentissage interactif, tandis que la vidéo fournit un cadre et un contenu structurés ainsi qu'un modèle pédagogique pour les

enseignants moins qualifiés. L'évaluation de quatre établissements de l'État indien d'Uttar Pradesh a révélé que huit mois plus tard 72 % des élèves avaient amélioré leurs notes et que 44 % de ceux-ci avaient progressé de plus de 150 % et près d'un tiers, de plus de 200 % (Sahni *et al.*, 2008).

Les nouvelles technologies complètent l'apprentissage, mais les groupes défavorisés ont besoin d'un soutien

Nous apprenons avec les téléphones portables. On nous envoie des questions et nous y répondons et ensuite on nous donne la bonne réponse. Ca m'a aidé à avoir de meilleures notes aux examens. J'aime apprendre avec le téléphone ; ça me fait aimer la lecture.

- Joshua, 14 ans, Mathare Nord, Kenya

L'usage innovant des technologies peut améliorer les études en fournissant un enseignement du programme plus riche et un apprentissage plus flexible. L'accès croissant des écoles aux ordinateurs réduit aussi la fracture numérique entre groupes à faible et haut revenu. Cela dit, les nouvelles technologies ne peuvent se substituer à un enseignement de qualité et ce sont les enseignants qui doivent animer l'apprentissage par ordinateur. Ils doivent aussi cibler les élèves qui ne bénéficient pas du même accès au TIC que ceux issus de milieux plus aisés et citadins.

L'évolution rapide des TIC et la disponibilité des ordinateurs et des appareils mobiles ont permis d'intégrer ces nouvelles technologies dans la panoplie des outils d'enseignement de nombreux pays. Il ne suffit pas cependant de se contenter d'introduire l'informatique dans une école pour améliorer l'enseignement, et d'ailleurs elle ne peut pas se substituer aux enseignants qui demeurent la principale source pédagogique de la classe : plusieurs études effectuées en Europe et aux États-Unis mettent en évidence la corrélation faible, voire inexistante, entre la disponibilité accrue des TIC au sein des établissements et une amélioration des résultats des élèves (Sprietsma, 2007). Une étude expérimentale récente portant sur 1 123 élèves de la 6e à la 10e année, dans 15 écoles de Californie, n'a pu démontrer aucun effet sur les notes ou sur les scores aux tests (Fairlie et Robinson, 2013).

Dans des pays plus pauvres, c'est la disponibilité même des infrastructures TIC qui demeure un facteur critique. De nombreux pays ne soutiennent pas encore l'apprentissage assisté par ordinateur à grande échelle, les écoles n'ayant pas accès à l'internet ni même, dans certains cas, à l'électricité. Mais l'investissement nécessaire dans les pays les plus pauvres pour garantir l'accès de toutes les écoles à l'électricité ou à l'internet est tel que les TIC ne s'avéreront pas aussi intéressantes au plan économique qu'un investissement accru dans les enseignants pour réduire la taille des classes. Les enseignants continuent donc d'occuper une place centrale dans la transmission du programme, surtout pour les élèves faibles qui ont besoin d'un soutien supplémentaire.

L'introduction de l'informatique à l'école ne peut pas remplacer la source principale d'enseignement en classe que représente l'enseignant

Les TIC peuvent jouer un rôle plus efficace dans l'amélioration de l'apprentissage et dans la réduction des inégalités si elles conservent ce rôle auxiliaire de ressources supplémentaires mises à la disposition des enseignants et des élèves. En Inde, une étude a évalué les programmes de mathématiques assistés par ordinateur utilisés pour remplacer de façon indépendante un enseignement régulier dans un programme scolaire et dans un programme extrascolaire destiné à renforcer l'enseignement. Les résultats montrent que ce programme utilisé pendant les heures de cours n'améliore pas les notes et les élèves apprennent moins bien que par la méthode habituelle. À l'inverse, dans le cadre extrascolaire, en complément de l'enseignement ordinaire, les gains d'apprentissage augmentent, surtout chez les élèves faibles (Linden, 2008).

La capacité des enseignants à utiliser les ressources éducatives offertes par les TIC joue un rôle crucial dans l'amélioration de l'apprentissage. Une étude menée au Brésil révèle que la création de laboratoires d'informatique dans les écoles a un impact négatif intrinsèque sur la performance des élèves, mais que l'utilisation de l'internet comme ressource pédagogique offre des possibilités innovantes d'enseignement et d'apprentissage en classe, qui aboutissent à de meilleurs scores, notamment en mathématiques (Sprietsma, 2007).

Les enfants des groupes à faible revenu peuvent bénéficier de l'accès à l'apprentissage assisté par ordinateur qui propose des logiciels interactifs bien conçus et favorise le développement de compétences autres que celles du programme scolaire. Une petite étude menée dans des zones à faible revenu de Tel Aviv a montré que les élèves de 5e année qui utilisent les activités d'apprentissage interactives d'un programme assisté par ordinateur, sur des ordinateurs portables individuels, obtenaient des résultats bien supérieurs en termes de gains, que les élèves suivant un enseignement dans un environnement d'apprentissage traditionnel. Les logiciels conçus spécifiquement et conformément au programme national permettent aux enseignants de proposer différents matériels à des élèves de niveaux

de performance différents et ils permettent aux élèves de travailler en fonction de leurs propres aptitudes (Rosen et Manny-Ikan, 2011).

Pour utiliser efficacement les TIC à l'école, il est nécessaire de prendre en compte l'impact général de l'accès des élèves aux technologies sur les résultats scolaires. Les enfants des groupes à faible revenu ont moins de chances d'accéder aux TIC à l'extérieur de l'école et ils peuvent donc être plus lents à s'y adapter. Dans les pays à faible revenu, la fracture numérique est souvent telle que des stratégies sont nécessaires pour veiller à ce que les conditions d'accès des élèves aux TIC à l'extérieur de l'école ne creusent pas les inégalités en défaveur des groupes désavantagés. Au Rwanda, une étude a révélé que 79 % des élèves utilisant l'ordinateur à l'école secondaire s'étaient déjà servi des TIC et de l'internet en dehors de l'école (essentiellement dans un cybercafé) pour différentes activités et que cet accès supplémentaire les aidait à mieux apprendre à l'école. Les filles et les enfants des zones rurales étaient cependant désavantagés parce qu'ils avaient moins de chances d'avoir accès à des cybercafés ou à d'autres ressources offertes par les TIC au sein de leur communauté (Rubagiza *et al.*, 2011 : Were *et al.*, 2009).

Un moyen prometteur de développer l'application des TIC à l'enseignement et à l'apprentissage est « l'apprentissage mobile » – l'utilisation du téléphone mobile et d'autres appareils électroniques portables comme les lecteurs MP3. Le téléphone mobile offre peut-être le potentiel le plus important pour l'apprentissage assisté par TIC, surtout dans les pays à faible revenu où il représente souvent la seule technologie répandue. Le téléphone mobile n'exige pas le même niveau d'infrastructure que les ordinateurs, ses réseaux sont plus accessibles ; ce type de téléphone permet de plus en plus d'accéder à l'internet et il comporte des capacités vidéo. Néanmoins, malgré leur pouvoir d'offrir plus d'opportunités en termes d'apprentissage, ces nouvelles technologies doivent adapter les contenus et le mode de distribution à des apprenants de niveaux variables, et surtout aux élèves les plus faibles.

Dans les zones rurales de l'Inde, un programme montre que les meilleurs élèves profitent aussi le mieux des avantages de l'apprentissage mobile axé sur l'apprenant

Dans les zones rurales de l'Inde, un programme dispensé après la classe aux enfants des familles à faible revenu s'appuie sur des jeux du téléphone mobile pour les aider à apprendre l'anglais. Des séances de deux heures ont été organisées sur un total de 38 jours. Cela s'est traduit par des gains d'apprentissage significatifs dans les tests d'orthographe des noms communs anglais. Mais les progrès ont été les plus marqués chez les enfants des grandes classes qui maîtrisaient mieux les compétences fondamentales. Comme les élèves qui réussissent le mieux peuvent aussi mieux profiter des avantages de l'apprentissage mobile axé sur l'apprenant, il convient de favoriser le développement de logiciels et d'autres systèmes de soutien qui tiennent compte des besoins des apprenants les plus faibles (Kam *et al.*, 2009).

Au-delà des fondamentaux : des compétences transférables pour une citoyenneté du monde

Bien qu'il soit indispensable pour tous les enfants et les jeunes d'acquérir des compétences fondamentales, ils ont aussi besoin pour s'épanouir de devenir des citoyens du monde responsables et la scolarité doit les aider à atteindre cet objectif. Cette éducation à la citoyenneté du monde porte sur des thématiques comme la protection de l'environnement et la construction de la paix – qui nécessitent des compétences majeures transférables comme la réflexion critique, la communication, la coopération, la résolution de problèmes, la résolution des conflits, le leadership et la capacité de défendre une cause – ainsi que la promotion de valeurs essentielles comme la tolérance, l'acceptation de la diversité et la responsabilité civique. Il est fondamental que les programmes scolaires traitent de ces thématiques d'une manière qui soit adaptée à la situation des enfants et qui les motive, en particulier ceux qui vivent des situations difficiles. Les thèmes et les compétences peuvent être rendus plus parlants si on les adapte aux contextes nationaux et locaux et aux situations de la vie réelle, les valeurs essentielles étant quant à elles inculquées tout au long du programme.

Une étude commandée pour ce *Rapport* montre comment les pays s'y prennent pour intégrer la nécessité des compétences transférables dans leur programme national. La communication et la compétence sociale sont les plus évidentes : parmi 88 pays, 71 incluent ces qualités dans leur programme scolaire. L'accent est également mis sur la résolution des problèmes (55 pays), la créativité (52) et l'utilisation des TIC (51). Près de la moitié des pays incorporent les compétences civiques, la collaboration, la réflexion critique et l'entreprenariat dans leurs cadres de programme et documents de politique (Amadio, 2013).

Encourager des attitudes et des comportements responsables vis-à-vis de l'environnement

Les programmes dont le but est de mieux faire comprendre les données scientifiques qui expliquent le changement climatique et d'autres problèmes environnementaux peuvent renforcer les connaissances des élèves et les sensibiliser à des attitudes et des comportements respectueux de l'environnement. Les élèves des pays de l'OCDE qui ont une meilleure performance en sciences ont aussi un sens plus aigu des responsabilités en matière de développement durable (Bybee, 2008).

Lorsque les connaissances de l'environnement sont intégrées à des matières existantes du programme, leur application pratique est plus efficace. Une approche intégrée contribue aussi au développement de compétences transférables importantes pour le développement durable, telles que la réflexion critique, la résolution des problèmes et le respect des populations et de leur environnement. L'étude des programmes nationaux conduite dans le cadre de ce *Rapport* montre qu'il existe une approche transversale à l'enseignement du développement durable et de ses problématiques (Amadio, 2013).

Une approche interdisciplinaire comprenant des activités pratiques et localement adaptées peut aider les élèves à mieux appréhender l'environnement et à construire leurs compétences en vue de promouvoir le développement durable. Entre 1999 et 2004, l'Allemagne a introduit un programme interdisciplinaire dénommé BLK-21 dans près de 200 écoles secondaires : ce programme avait pour but d'encourager un apprentissage participatif et d'offrir aux élèves la possibilité de collaborer à des projets innovants en faveur d'un mode de vie durable. Selon une évaluation, les participants avaient une meilleure compréhension du développement durable que leurs camarades et 75 % à 80 % d'entre eux estimaient avoir acquis des compétences transférables comme la prospective et le travail d'équipe, qui les ont aidés à évaluer et à résoudre les problèmes en question (de Haan, 2006).

Les activités pédagogiques qui font le lien entre le programme scolaire et la résolution de problèmes locaux, pratiques, ont plus de chances de favoriser l'adoption d'attitudes et de comportements positifs vis-à-vis de l'environnement. Des approches faisant participer un établissement entier, qui renforcent l'apprentissage par des démonstrations pratiques d'un mode de vie durable, offrent un modèle prometteur (Choi *et al.*, 2013). En Afrique du Sud, par exemple, l'initiative Eco-School certifie les écoles qui lient le programme scolaire aux actions sur l'environnement. Les approches d'enseignement et d'apprentissage pratiques et les projets concernant toute l'école font le lien entre le programme scolaire et des actions concrètes comme la mise en place de recyclage d'objets et de récupération de l'eau dans les écoles, l'utilisation de sources d'énergie alternatives pour la cuisine, le nettoyage des espaces publics, la création de jardins autochtones et la plantation d'arbres (Wildlife and Environment Society of South Africa, 2013). Les écoles participantes font état d'une sensibilité accrue aux questions environnementales et de meilleures pratiques durables à l'école et à la maison (Rosenburg, 2008).

Les stratégies qui visent à autonomiser les enfants par la communication et le plaidoyer peuvent aussi déboucher sur des actions concrètes et réduire leur vulnérabilité aux risques environnementaux. Aux Philippines, pays exposé à de fréquentes catastrophes naturelles, l'engagement pris par le gouvernement et d'autres entités non gouvernementales pour intégrer la réduction des aléas naturels dans l'éducation a permis aux enfants de jouer un rôle actif dans l'amélioration de la sécurité de leurs communautés (encadré 7.7).

L'éducation pour la construction de la paix

Je vais à l'école et j'aime l'école parce qu'elle crée des liens et construit une communauté. On peut y rencontrer un Kikuyu ou un Turkana et on entre en contact. Il n'y a pas de tribalisme ici.

– Diansu, 13 ans, comté de Turkana, Kenya

Les programmes qui favorisent la citoyenneté et la construction de la paix et qui mettent l'accent sur l'inclusion et la résolution des conflits peuvent contribuer à promouvoir les droits individuels et à créer des environnements d'apprentissage positifs. Par exemple, le programme Citoyenneté responsable du Burundi a été conçu pour faciliter l'intégration dans les écoles secondaires des réfugiés de retour. Élaboré dans le cadre d'ateliers communautaires, ce programme a été lancé en 2009, axé sur des compétences essentielles comme la communication, l'inclusion d'autrui et la médiation des conflits. Basé sur un apprentissage participatif et un enseignement interactif, combinés à des émissions radiophoniques et à des pièces de théâtre ayant les enfants comme personnages principaux, le programme a encouragé les participants à tirer des leçons de leur propre expérience et à trouver des solutions. L'accent était mis sur le développement de la responsabilité personnelle et civique. Deux ans après le début du programme, une évaluation a été conduite, soulignant des améliorations dans les relations entre les élèves,

Au Burundi, un programme d'éducation à la citoyenneté a amélioré les relations entre les élèves, leurs camarades et les enseignants

leurs camarades et les enseignants. Les enseignants qualifiés avaient renoncé aux châtiments corporels, les élèves étaient consultés sur le règlement scolaire, des méthodes participatives étaient en bonne place, la question des violences sexuelles et de la corruption était plus facilement abordée et les élèves servaient de médiateurs dans la résolution de conflits mineurs au sein de l'école et de la communauté (Servas, 2012).

Encadré 7.7 : Soutien à la réduction des risques de catastrophe axée sur l'enfant aux Philippines

Les Philippines sont exposées aux typhons, aux inondations, aux sécheresses, aux cyclones, aux séismes, aux glissements de terrain, aux éruptions volcaniques et à d'autres aléas naturels. En 2007, le Département de l'Éducation a décidé d'accorder la priorité aux programmes et projets visant à réduire les risques de catastrophes naturelles. Cette initiative a vu la participation de partenaires internationaux et elle a permis d'intégrer la réduction des risques de catastrophe dans le programme scolaire.

Les enfants sont initiés à l'adaptation au changement climatique et aux moyens de réduire leur vulnérabilité face aux catastrophes dans le cadre de l'enseignement de matières ordinaires comme les sciences, l'histoire et la géographie. Le matériel pédagogique inclut des cahiers d'exercices qui contiennent des informations pratiques sur les actions à mener avant, pendant et après une catastrophe, les techniques à utiliser telles que la simulation d'une catastrophe, des exercices et des plans d'urgence pour les familles. Des activités axées sur l'enfant, telles que chants, poèmes, jeux de rôle, questionnaires, marionnettes et pantomime rendent l'enseignement plus attractif tout en sensibilisant les enfants.

Le théâtre local est une activité culturelle importante pour les Philippins. Un programme de Plan international a encouragé les enfants à s'approprier ce moyen d'expression pour rapporter ce qu'ils ont appris et partager des informations sur les dangers potentiels ainsi que les solutions pratiques à adopter par leurs communautés. Le théâtre est aussi une thérapie psychosociale pour les enfants qui ont survécu à une catastrophe. Ils sont autonomisés et peuvent jouer un rôle actif dans leur école et leur communauté en devenant des avocats du changement. À Santa Paz, dans la province de Leyte méridional, par exemple, les enfants ont fait du lobbying pour faire transférer leur école vers un lieu sûr, ils ont organisé des campagnes de sécurité à l'école et participé à des réunions des conseils locaux de coordination face aux catastrophes.

Sources : Plan International (2008) ; Selby et Kagawa (2012).

L'élaboration et la mise en application de programmes scolaires qui renforcent la compréhension et œuvrent en faveur d'une paix durable, surtout dans les sociétés traditionnelles divisées, nécessitent un engagement du gouvernement, un appui politique et un plaidoyer. La législation est essentielle pour leur application effective et durable, ainsi que des processus pour mettre en place une large réforme du programme scolaire. Des programmes et des méthodes biaisés peuvent au contraire aviver les tensions et renforcer l'exclusion, devenant d'importants facteurs de conflit (UNICEF, 2011). Il convient de porter un regard critique sur les programmes, premier pas indispensable pour corriger les préjugés historiques et enseigner les conflits du passé dans le respect des différents points de vue (Cole, 2012). L'élaboration des programmes en consultation avec les élèves, les familles et les chefs communautaires peut susciter un engagement plus profond vis-à-vis des besoins des enseignants et des élèves. Ainsi, le nouveau programme ne pourra pas être la cible d'accusations de manipulation politique.

C'est le type d'approche qui a été adopté par le programme de citoyenneté locale et mondiale d'Irlande du Nord qui a facilité l'inclusion de l'éducation à la citoyenneté dans le programme scolaire. Cette approche a rencontré un large succès, étant bien acceptée et intégrée dans les établissements scolaires et grâce à son impact sur la compréhension, les attitudes et les comportements des élèves par rapport aux questions de citoyenneté. Elle a été introduite sous la forme d'un programme s'adressant à l'ensemble d'un établissement, dispensé en modules distincts et planifiés intégrés à l'ensemble du programme, et associé à des activités extracurriculaires. Le programme met l'accent sur la disponibilité de connaissances et de compétences permettant aux jeunes d'avoir une réflexion critique sur les problèmes contemporains et de décider en connaissance de cause des comportements à adopter. En 2007, le législateur a fait de la citoyenneté locale et mondiale un programme scolaire obligatoire, en chargeant le gouvernement de l'intégrer aux programmes de formation des maîtres (Arlow, 2012). Cette approche a permis d'intéresser les élèves à la politique locale et internationale et leurs attentes sont devenues plus fortes en matière d'environnement démocratique scolaire. Leur perception des relations communautaires est aussi devenue plus positive (O'Connor *et al.*, 2008).

Conclusion

Dans leur globalité, les chapitres de ce *Rapport* proposent les ingrédients d'un effort concerté au niveau planétaire vers un monde dans lequel non seulement tous les enfants sont scolarisés, mais où ils acquièrent aussi les compétences et les connaissances indispensables au développement de leurs potentialités. Le chapitre 4 montre qu'il y a beaucoup d'enfants partout dans le monde qui n'apprennent pas – en particulier ceux qui démarrent leur scolarité en situation désavantagée, se heurtant à des discriminations fondées sur la pauvreté, le lieu de résidence, le genre, l'appartenance ethnique ou la langue qu'ils parlent. Les chapitres 5 et 6 explorent les moyens d'améliorer la qualité de l'enseignement pour offrir une meilleure chance à tous les enfants.

Pour remplir cette mission, cependant, les bons enseignants ont besoin de bons outils. Ce chapitre a décrit les moyens permettant de combler les lacunes de l'apprentissage en leur procurant ces outils : des programmes adaptés aux besoins de tous les élèves, en matière de compétences fondamentales et de compétences transférables, et des stratégies d'évaluation permettant d'offrir un soutien supplémentaire ciblé aux élèves qui en ont le plus besoin.

Pour remplir leur mission, les bons enseignants ont besoin de programmes conçus pour répondre aux besoins de tous les élèves


5X1=5
5X2=



Recommandations

Une classe en plein air dans le comté de Turkana, au nord-ouest du Kenya. La formation des enseignants doit les préparer à ces écoles éloignées.



Valoriser le potentiel des enseignants pour résoudre la crise de l'apprentissage

Les opportunités éducatives des enfants ne devraient jamais être déterminées par l'endroit où ils grandissent, les revenus de leurs parents, leur appartenance ethnique, leur sexe et leur éventuel handicap. Et pourtant, dans un quart des pays du monde, moins de la moitié des enfants acquièrent l'alphabétisation de base et les compétences de calcul, et près de 80 % de ceux qui n'apprennent pas ces compétences de base vivent en Afrique subsaharienne. Au total, 250 millions d'enfants n'acquièrent pas les éléments fondamentaux. Une action urgente est nécessaire pour garantir que ces enfants ne deviendront pas une génération perdue.

La façon dont les gouvernements et les agences de donateurs répondent à cette crise déterminera la possibilité d'atteindre une éducation pour tous de qualité. Les disparités de l'apprentissage apparaissent tôt dans la vie, avant même que les enfants ne commencent l'école, et il est donc essentiel de s'assurer que tous les enfants bénéficient de l'éducation de la petite enfance et poursuivent un enseignement primaire de bonne qualité dans les premières années. Si les enfants apprennent à lire en comprenant, et connaissent les mathématiques de base au moment où ils achèvent l'enseignement primaire, ils possèdent les bases leur permettant d'évoluer dans l'éducation et d'acquérir les compétences dont ils auront besoin pour obtenir de bons emplois.

Pour acquérir ces compétences de base, les enfants ont besoin d'enseignants formés et motivés. Ce *Rapport* identifie les 10 réformes importantes au niveau des enseignants que devraient adopter les décideurs pour réaliser un apprentissage équitable pour tous.

1 Combler les déficits en enseignants

De nombreux pays, notamment les plus pauvres, souffrent de pénurie chronique d'enseignants. Il est crucial que les décideurs mettent en place des stratégies pour recruter de nouveaux enseignants, les former, les affecter et les retenir. Il est particulièrement essentiel que dans les 29 pays qui ne devraient pas avoir suffisamment d'enseignants pour atteindre l'éducation primaire universelle en 2030, les gouvernements, soutenus par les agences de donateurs, redoublent d'efforts pour compenser la pénurie d'enseignants. Le besoin en enseignants supplémentaires devient encore plus aigu si on inclut les déficits d'enseignants dans le premier cycle du secondaire. Pour réaliser le premier cycle de l'enseignement secondaire universel à l'horizon 2030 – une date probable pour la prochaine série d'objectifs mondiaux – avec un taux d'encadrement de 32 élèves par enseignant, il faudrait 5,1 millions d'enseignants supplémentaires, dont la moitié en Afrique subsaharienne. L'Asie du Sud et de l'Ouest ont besoin d'1 million d'enseignants supplémentaires pour le premier cycle de l'enseignement secondaire. Ainsi, les pays de ces régions doivent mettre en œuvre des politiques qui se penchent sur cette importante pénurie.

2 Attirer les meilleurs candidats vers l'enseignement

Les enfants ont besoin des meilleurs enseignants pour optimiser leurs opportunités d'apprentissage. Ces enseignants devraient être issus de différents contextes, reflétant la diversité des élèves. Il est fondamental qu'ils possèdent au moins une bonne éducation secondaire.

Il faut entamer une action affirmative pour attirer davantage de femmes dans l'enseignement. Pour accroître le vivier d'enseignantes ayant un niveau d'instruction plus élevé, les décideurs devraient également envisager d'améliorer l'accès des filles à l'enseignement secondaire, particulièrement dans les régions défavorisées.

En outre, les efforts de recrutement devraient se concentrer sur l'engagement et la formation d'enseignants issus de groupes sous représentés comme les minorités ethniques, pour servir dans leur communauté. Ces enseignants, qui ont une bonne connaissance du contexte culturel et de la langue locale, peuvent accroître le nombre d'enfants défavorisés qui apprennent.

3 Former les enseignants pour qu'ils répondent aux besoins de tous les enfants

Chaque enseignant devrait bénéficier d'une formation lui permettant de répondre aux besoins d'apprentissage de tous les enfants, notamment ceux issus de contextes défavorisés. Nombre de candidats enseignants sont recrutés en ayant une faible connaissance de la matière, parce qu'ils ont également pâti d'une éducation de qualité médiocre. Plutôt que de laisser le problème se régler à travers une formation continue, les décideurs devraient y remédier à travers des programmes de formation initiale de qualité pour les enseignants.

La formation initiale devrait doter les enseignants de compétences pour enseigner la lecture et la compréhension des mathématiques de base aux enfants dans leurs premières années d'école. Les enseignants formés ne posséderont pas les compétences nécessaires pour améliorer l'apprentissage de tous les enfants s'ils n'ont pas bénéficié d'une période de pratique suffisamment longue de l'enseignement dans des conditions réelles. Les décideurs devraient donc s'assurer que l'expérience pratique en classe constitue une partie essentielle de la formation pour devenir un enseignant qualifié.

Dans les sociétés pluriethniques où l'instruction en langue locale joue un rôle majeur pour consolider les compétences de base, les enseignants devraient apprendre à enseigner en plus d'une langue. Les programmes de formation des enseignants devraient également préparer les enseignants à enseigner à différents niveaux et à différents âges dans une même classe, et à comprendre comment les attitudes des enseignants envers les différences entre les sexes peuvent rejaillir sur les acquis de l'apprentissage.

Plus généralement, chaque enseignant devrait avoir accès à une formation continue régulière pour développer et renforcer ses compétences sur le plan de l'enseignement. Une telle formation devrait renforcer les compétences pratiques des enseignants, notamment dans les méthodes de l'enseignement et de l'évaluation pour soutenir les élèves défavorisés, et pour les maintenir au fait des innovations dans le programme.

La capacité de nombreux programmes de formation des enseignants est loin d'être suffisante pour répondre aux besoins du nombre d'enseignants à former. Des approches innovantes telles que la formation à distance des enseignants, associées à une formation et un encadrement individuel face à face, devraient être encouragés pour développer la formation initiale et continue de l'enseignant afin d'atteindre un plus grand nombre d'enseignants et d'accélérer les progrès vers une Éducation pour tous de bonne qualité.

4 Préparer des formateurs et des tuteurs pour soutenir les enseignants

Au niveau mondial, la formation des formateurs d'enseignants a été largement ignorée, ce qui fait que la majorité des formateurs d'enseignants ont peu de connaissances et d'expérience des véritables difficultés de l'enseignement en classe. Les décideurs devraient accorder à la formation des éducateurs d'enseignants une priorité importante, pour garantir aux éducateurs une bonne exposition aux exigences d'apprentissage en classe auxquelles seront confrontés ceux qui enseigneront dans des circonstances difficiles.

Une fois que les enseignants sont qualifiés pour enseigner, le soutien professionnel qu'ils reçoivent dans les premiers stades de leur carrière est indispensable à leur efficacité. Les décideurs devraient s'assurer que des tuteurs formés sont disponibles pour aider les enseignants nouvellement diplômés à traduire leurs connaissances de l'enseignement en activités qui améliorent l'apprentissage de tous les enfants.

5 Affecter les enseignants là où ils sont le plus nécessaires

Recruter les meilleurs enseignants et leurs apporter la meilleure formation restera sans effet s'ils n'enseignent pas dans les zones où ils sont le plus nécessaires. Souvent, les régions pauvres et éloignées n'attirent pas les meilleurs enseignants en raison des infrastructures inappropriées et des conditions de travail difficiles. Pour encourager les enseignants formés à accepter des postes dans les régions défavorisées, il faudrait leur offrir des salaires appropriés, des primes financières, des logements décents et un soutien sous forme d'opportunités de développement professionnel. Dans les régions rurales ou éloignées où il existe une forte pénurie d'enseignants, les gouvernements devraient recruter des enseignants localement, et leur offrir une formation continue pour garantir que tous les enfants, indépendamment de leur lieu de résidence, bénéficient d'enseignants ayant la capacité d'améliorer leur apprentissage.

6 Utiliser un système concurrentiel d'évolution de carrière et de salaires pour retenir les meilleurs enseignants

Un grand nombre de pays à faible revenu trouve difficile d'augmenter les salaires des enseignants de manière substantielle en raison de contraintes budgétaires. Les gouvernements devraient néanmoins faire tout ce qui leur est possible pour rendre les salaires des enseignants plus compétitifs. Donner aux enseignants des salaires faibles envoie un signal négatif à la société sur la valeur de la contribution des enseignants à la qualité de l'éducation. Dans certains pays pauvres, les enseignants gagnent à peine de quoi faire vivre leur famille au-dessus du seuil de pauvreté. Pour recruter les meilleurs enseignants et les retenir, les salaires des enseignants doivent s'aligner sur ceux de professionnels dans des domaines comparables afin d'éviter que les enseignants ne perdent leur motivation ou ne quittent la profession.

Les programmes de salaires liés aux performances devraient être envisagés avec précaution. Ils ont souvent tendance à récompenser des enseignants qui sont déjà dans de bonnes écoles et enseignent à des élèves qui réussissent bien. Et enfin, ces programmes peuvent dissuader d'enseigner aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage, y compris ceux qui vivent dans des communautés pauvres.

Une évolution de carrière et des salaires attrayants devraient être utilisés comme mesure incitative pour l'ensemble des enseignants. L'évolution de carrière et des salaires devrait reconnaître et récompenser les enseignants dans les régions éloignées et ceux qui enseignent aux enfants défavorisés.

7 Améliorer la gouvernance de l'enseignant pour optimiser l'impact

Les politiques de gouvernance de l'enseignant qui reconnaissent et récompensent le bon comportement des enseignants devraient avoir la priorité, mais il est également nécessaire de s'attaquer aux comportements non professionnels tel que l'absentéisme, les cours privés et la violence sexiste.

Les gouvernements devraient travailler plus étroitement avec les syndicats d'enseignants pour formuler des politiques. Ceci devrait inclure la recherche de conseils sur des stratégies pour soutenir les élèves faibles, ainsi que l'adoption de codes de conduite efficaces. Ces codes devraient faire explicitement référence à la violence contre les élèves, en s'assurant que les sanctions sont en adéquation avec le cadre juridique des droits et de la protection de l'enfant. Un éventail de sanctions telles que la suspension et l'interdiction, devrait être utilisé pour gérer des cas sérieux de faute grave de l'enseignant.

Les absences d'enseignants sont souvent le signe d'une baisse de moral et de peu de satisfaction au travail. Pour améliorer le moral et réduire l'absentéisme, il est essentiel d'améliorer les conditions de travail des enseignants, de s'assurer qu'ils ne sont pas surchargés par des tâches non liées à l'enseignement, et de leur offrir l'accès à des soins de santé de qualité.

Lorsque les enseignants donnent des cours privés à leurs propres élèves, les élèves les plus pauvres sont ceux qui en pâtissent le plus parce que leurs familles ne peuvent leur offrir de cours privés et que leur enseignant passe moins de temps à enseigner le programme en classe. Dans certains cas, le faible salaire des enseignants en est la cause, et améliorer les salaires des enseignants est donc un moyen de s'attaquer à ce problème. L'interdiction catégorique des cours privés est probablement difficile à appliquer, mais les enseignants ne devraient au moins pas être autorisés à donner des cours privés aux élèves auxquels ils sont supposés enseigner en classe. Des directives claires permettraient de s'assurer que les enseignants ne sacrifient pas le temps d'enseignement en classe au profit des cours privés.

Les gouvernements devraient en outre investir dans le renforcement de la direction des établissements. Une bonne direction est nécessaire pour apporter un soutien professionnel aux enseignants, et s'assurer que les enseignants accordent la même attention à tous les élèves.

8 Fournir aux enseignants des programmes innovants afin d'améliorer l'apprentissage

Les enseignants ont besoin de stratégies inclusives et de programmes flexibles conçus pour répondre aux besoins d'apprentissage des enfants issus de groupes défavorisés, notamment ceux dont la scolarité a été interrompue. Les enseignants et les assistants enseignants devraient être aidés par le contenu du programme et des méthodes d'enseignement qui non seulement améliorent l'apprentissage, mais réduisent également les disparités dans l'apprentissage, permettant aux élèves plus lents de rattraper les autres.

Les décideurs devraient s'assurer que le programme des premiers niveaux se concentre sur la consolidation des compétences de base pour tous, dans une langue que les enfants comprennent, et

avec des ressources appropriées. Il est important que les attentes du programme correspondent aux aptitudes des élèves, car un programme trop ambitieux limite ce que peuvent faire les enseignants pour aider les élèves à progresser.

Dans les pays ayant une forte population d'enfants et de jeunes non scolarisés, les gouvernements et les donateurs doivent donner la priorité à l'investissement dans des programmes de la seconde chance et des programmes d'apprentissage accéléré, recruter des enseignants et les doter des compétences nécessaires pour les gérer.

Dans de nombreux pays, la technologie est utilisée pour compléter et améliorer l'apprentissage des enfants. Pour optimiser l'utilisation des outils technologiques, les enseignants dans les cadres formels et non formels doivent apprendre à utiliser ces ressources de manière innovante et efficace tout en s'assurant que la technologie est accessible à tous.

Il n'est donc pas suffisant que les enfants acquièrent les compétences de base à l'école. Un programme qui encourage l'apprentissage interdisciplinaire et participatif est primordial pour encourager les compétences transférables qui préparent à devenir des citoyens du monde.

9 Développer les évaluations en classe pour aider les enseignants à repérer et soutenir les enfants susceptibles d'avoir des difficultés d'apprentissage

Les enseignants ont besoin de solides compétences pour pratiquer l'évaluation en classe et repérer et aider les élèves qui ont des difficultés. La formation initiale et continue des enseignants devrait former les enseignants à utiliser les outils d'évaluation pour repérer les difficultés d'apprentissage à un stade précoce, et leur apprendre à utiliser les stratégies appropriées pour régler ces difficultés.

Les élèves peuvent y gagner considérablement si on leur offre plus d'opportunités de contrôler leur propre apprentissage. Les enseignants devraient être dotés de compétences pour aider les élèves à utiliser les matériels d'apprentissage afin d'évaluer et de suivre leurs progrès.

Un soutien supplémentaire ciblé apporté par des assistants enseignants formés ou des volontaires communautaires est une autre façon importante d'améliorer l'apprentissage des élèves risquant de prendre du retard.

10 Fournir de meilleures données sur les enseignants formés

Pour réaliser une Éducation pour tous de qualité, il est essentiel de connaître le nombre d'enseignants formés existant dans chaque pays et le nombre d'enseignants supplémentaires nécessaires, mais dans de nombreux pays pauvres les informations fiables manquent souvent.

Les pays devraient investir dans la collecte et l'analyse de données annuelles sur le nombre d'enseignants formés disponibles dans les différentes parties du pays, les données par sexe, langue, appartenance ethnique et handicap, et à tous les niveaux de l'enseignement. Ces données devraient être complétées par des informations sur la capacité des programmes de formation des enseignants, avec une évaluation des compétences que les enseignants sont censés avoir acquis dans le cadre des programmes. De même qu'il existe des normes internationalement reconnues pour l'enseignement primaire et secondaire, des normes similaires seraient utiles pour les programmes de formation des enseignants. Ces informations permettront aux gouvernements nationaux et à la communauté internationale de suivre la qualité des enseignants et de faire des projections plus efficaces pour répondre à la demande d'enseignants formés.

Un plus grand nombre de données de meilleure qualité sur les salaires des enseignants dans les pays à revenu faible et moyen sont également indispensables pour permettre aux gouvernements nationaux et à la communauté internationale de contrôler les salaires des enseignants et sensibiliser à la nécessité de les payer suffisamment. Les données sur les salaires des enseignants des pays de l'OCDE, par exemple, permettent une analyse des écarts entre les salaires en début de carrière et ce que les enseignants gagnent 15 ans plus tard. Ceci donne des informations utiles sur la relation entre la structure du salaire et l'évolution de carrière, et permet de faire la comparaison avec d'autres professions.

Conclusion

Pour mettre terme à la crise de l'apprentissage, tous les pays riches ou pauvres doivent s'assurer que chaque enfant a accès à un enseignant dûment formé et motivé. Les 10 stratégies présentées ici s'appuient sur des faits relatifs aux politiques, programmes et stratégies réussis dans un large éventail de pays et d'environnements éducatifs. En mettant en œuvre ces réformes de l'enseignement, les pays peuvent s'assurer que tous les enfants et les jeunes, notamment ceux défavorisés, reçoivent l'éducation dont ils ont besoin pour réaliser leur potentiel et vivre une vie épanouissante.



Améliorer les scores : un cours de mathématiques dans l'une des régions les plus pauvres de Londres. Grâce aux politiques d'enseignement fortes, l'école enregistre des résultats remarquables.



Les savoirs locaux : dans Escola Canadá, à Rio de Janeiro, au Brésil, une enseignante utilise la recette du gâteau de maïs qui est traditionnelle à la région pour expliquer les quantités pendant une classe de mathématiques.

Crédit : Eduardo Martino/UNESCO

Annexes

L'indice du développement de l'Éducation pour tous

L'indice du développement de l'Éducation pour tous (IDE) est un indice composite qui offre un cliché instantané des progrès d'ensemble vers l'éducation pour tous[1]. Faute de données suffisantes, l'indice standard ne rend compte que de quatre des six objectifs. La valeur de l'IDE standard pour un pays donné est la moyenne arithmétique de quatre composantes :

- l'enseignement primaire universel (objectif 2) mesuré au moyen du taux net de scolarisation ajusté dans le primaire ;
- le taux d'alphabétisme des adultes (objectif 4) mesuré à l'aide du taux d'analphabétisme des personnes âgées de 15 ans et plus ;
- la parité et l'égalité entre les sexes (objectif 5) mesurées par l'indice de l'EPT relatif au genre (IEG), qui est la moyenne des indices de parité entre les sexes (IPS) des taux bruts de scolarisation dans l'enseignement primaire et secondaire et du taux d'alphabétisme des adultes[2].
- La qualité de l'éducation (objectif 6) mesurée au moyen du taux de survie en cinquième année du primaire[3].

La valeur de l'IDE se situe entre zéro et 1, 1 représentant la pleine réalisation de l'éducation pour tous pour chacun des quatre objectifs.

L'IDE en 2011

Sur 205 pays, 115 disposent de données relatives aux quatre indicateurs nécessaires pour calculer l'IDE standard pour l'année scolaire se terminant en 2011. Le taux de couverture varie selon la région de 30 % en Asie de l'Est et du Pacifique à plus de 80 % en Europe centrale et orientale et en Amérique du Nord et en Europe occidentale. Cette faible couverture associée au fait que l'indice exclut les objectifs 1 et 3 signifie que l'indice ne donne qu'un aperçu partiel des progrès accomplis vers la réalisation de l'EPT dans son ensemble.

En 2011, le Kazakhstan et le Royaume-Uni avaient la valeur IDE la plus élevée (0,995) alors qu'en 2010, le Niger avait la valeur la plus faible (0,563). Les pays sont groupés en trois catégories en fonction de la valeur de l'IDE :

- 55 pays, pour la plupart des pays à revenu moyen supérieur et des pays à revenu élevé en Europe centrale et orientale, en Amérique du Nord et en Europe occidentale avait atteint L'EPT ou étaient sur le point de le faire (IDE > 0,95). Aucun pays en Afrique subsaharienne, en Asie du Sud et de l'Ouest ne s'inscrivait dans cette catégorie.
- 36 pays pour la plupart des pays à revenu moyen inférieur et supérieur dans les États arabes, en Amérique latine et dans les Caraïbes se trouvaient à mi-chemin de la réalisation de l'EPT (IDE compris entre 0,80 et 0,95). Dans nombre de ces pays, les progrès sont inégaux d'une composante à l'autre de l'IDE, avec une avancée plus importante pour la scolarisation primaire universelle que pour les autres objectifs. Par exemple, dans la majorité des États arabes de cette catégorie, le niveau de l'alphabétisme des adultes était faible (inférieur à 80 % en Algérie, en Égypte et en Tunisie). Dans les pays d'Amérique latine et des Caraïbes de cette catégorie, beaucoup d'enfants n'atteignaient pas la dernière année de l'école primaire. Par exemple, au Guatemala, le taux de survie en cinquième année du primaire était de 72 %.
- 24 pays, pour la plupart des pays à revenu faible d'Afrique subsaharienne étaient encore plus éloignés de l'EPT (IDE < 0,80). Cette catégorie inclut également la Mauritanie et le Yémen (États arabes) ainsi que le Bangladesh, le Népal et le Pakistan (Asie du Sud et Ouest). Alors que la plupart de ces pays enregistraient des résultats médiocres pour les quatre objectifs de l'EPT, quelques rares pays réalisaient ou étaient sur le point de réaliser la scolarisation primaire universelle.

1. Un complément d'informations sur l'IDE, notamment la méthodologie et les données de ces composantes, est disponible sur le site Internet du *Rapport*.

2. Lorsqu'il est exprimé comme le rapport entre le taux de scolarisation ou d'alphabétisme des filles et celui des garçons, l'IPS peut être supérieur à 1 si les filles sont plus nombreuses que les garçons à être scolarisées ou alphabétisées. Dans ces cas, et aux fins de l'IDE dans lequel toutes les valeurs doivent être comprises entre 0 et 1, l'IEG est calculé en inversant la formule standard de l'IPS (F/G) pour obtenir les garçons par rapport aux filles (G/F). Ceci permet de garantir que l'IEG reste inférieur à 1 tout en maintenant sa capacité à faire ressortir les disparités entre les sexes. Une fois effectués tous les ajustements nécessaires, l'IEG est obtenu en calculant la moyenne simple des trois IPS.

3. En l'absence d'indicateurs comparables sur la qualité, notamment sur les résultats de l'apprentissage pour un grand nombre de pays, le taux de survie en 5e année est utilisé en raison de sa corrélation positive avec la moyenne des notes d'évaluation internationale de l'apprentissage.

Dans la majorité des pays de la catégorie IDE basse, le G8 est également inférieur à 0,80, alors que certains pays ayant un IDE moyen connaissent également des disparités entre les sexes, comme les pays à revenu moyen supérieur d'Amérique latine et des Caraïbes où les disparités entre les sexes sont au détriment des garçons, notamment dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

L'inclusion de l'indice EPPE[4] dans un IDE élargi tend à rabaisser sa valeur dans un grand nombre de pays. Par exemple, le Tadjikistan a une valeur IDE élevée (0,977), mais tombe dans la catégorie moyenne avec un IDE élargi de 0,908, parce qu'il a un taux de retard de croissance élevé (30 %) et un très faible ratio net de scolarisation ajusté dans l'enseignement pré-primaire (26 %).

Changements intervenus entre 1999 et 2011

Dans les 37 pays dont on peut suivre l'évolution de l'IDE entre 1999 et 2011, la valeur de l'IDE a augmenté de 5 % en moyenne (figure IDE.1). La composante objectif 2 est celle qui a le plus augmenté (8,7 %), suivie par les composantes objectif 6 (5,6 %), objectif 4 (4,2 %) et objectif 5 (3,4 %).

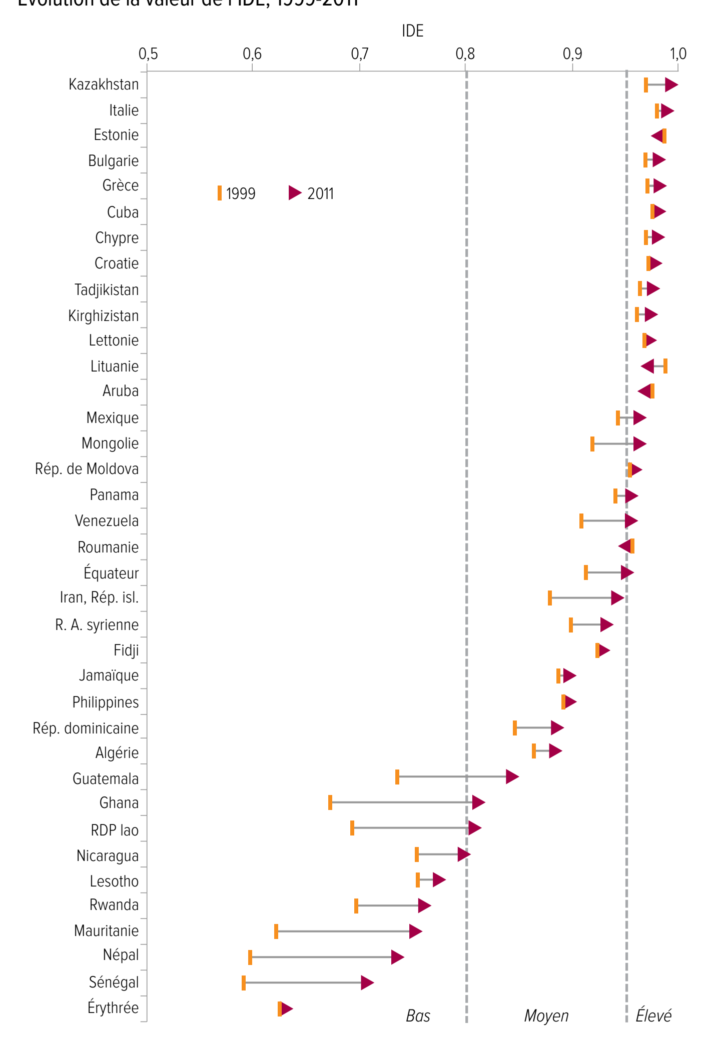
La valeur de l'IDE a augmenté de plus de 20 % au Ghana, en Mauritanie et au Népal. Le Ghana était également l'un des trois pays (avec le Guatemala et la République démocratique populaire lao) à être passé de la catégorie IDE basse à la catégorie moyenne sur cette période. En Mauritanie, la hausse de l'IDE est essentiellement due à une plus grande probabilité pour les enfants d'atteindre le cinquième niveau du primaire (de 55 % en 2001 à 82 % en 2008). Au Népal, la hausse de l'IDE est due à une amélioration du taux de participation à l'éducation des enfants en âge d'être à l'école primaire, et à une réduction de la disparité entre les sexes.

Combien de pays pourrait atteindre l'EPT en 2015 ?

En se fondant sur l'analyse des perspectives de réalisation de chacun des objectifs de l'EPT à l'horizon 2015 dans le chapitre 1, il est possible d'évaluer la probabilité des pays de réaliser l'EPT dans son ensemble en 2015, en termes de valeur de l'indice IDE. En 2011, 39 pays sur 77 pour lesquels l'analyse était possible avaient déjà atteint l'EPT, et 9 en étaient très près. Deux autres pays, le Chili et la Turquie, pourraient réaliser l'objectif d'ensemble à l'horizon 2015. Neuf pays, le même groupe qu'en 2011, devraient être dans la catégorie à revenu faible : le Burkina Faso, l'Érythrée, l'Éthiopie, le Lesotho, le Mali, le Malawi, le Mozambique, le Niger et le Sénégal.

Le Bhoutan, le Burkina Faso, l'Éthiopie, le Mali, le Mozambique et le Niger devraient augmenter leur score IDE de 6 % ou plus entre 2011 et 2015, bien que tous, à l'exception du Bhoutan, soient encore plus susceptibles d'être très éloignés de la réalisation de l'EPT dans son ensemble. On estime qu'à l'horizon 2015, le Sénégal aura enregistré une des plus fortes améliorations depuis 1999, augmentant la valeur de son IDE de plus de 25 %.

Figure IDE.1 : Certains pays ont enregistré d'importants progrès vers la réalisation des objectifs de l'EPT
Évolution de la valeur de l'IDE, 1999-2011



Source : calculs de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* (2013/4)

4. L'indice EPPE résume les résultats des politiques du développement de la petite enfance sur (i) la santé, mesurée au moyen du pourcentage d'enfants qui survivent au-delà de leur cinquième anniversaire ; (ii) la nutrition, mesurée par le pourcentage des enfants de moins de 5 ans qui ne souffrent pas de retard de croissance modéré ou sévère ; et (iii) l'éducation, mesurée par le pourcentage d'enfants âgés de 3 à 7 ans qui sont inscrits dans les établissements pré-primaires ou primaires. La moyenne de ces trois indicateurs donne la valeur de l'indice EPPE.

Conditions d'apprentissage : dans une école primaire d'un quartier pauvre de Antofagasta, au Chili, l'apprentissage s'est amélioré depuis que la ville et des fondations privées se sont unies pour améliorer les infrastructures.

Crédit : Hugo Infante/UNESCO

Tableaux statistiques[1]

Introduction

Les données les plus récentes sur les élèves, les étudiants, les enseignants et les dépenses d'éducation présentées dans les tableaux statistiques ci-après correspondent à l'année scolaire qui s'est achevée en 2011[2]. Elles s'appuient sur les résultats des enquêtes reçues et traitées par l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) avant fin mars 2013. Les données communiquées et traitées après cette date sont publiées sur le site Web de l'ISU et seront utilisées dans la prochaine édition du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*. Les données portant sur l'année scolaire se terminant en 2012, qui ont été transmises par un petit nombre de pays, figurent en gras dans les tableaux statistiques[3].

Ces statistiques concernent toutes les écoles formelles, tant publiques que privées, par niveau d'enseignement. Elles sont complétées par des statistiques démographiques et économiques recueillies ou produites par d'autres organisations internationales, dont le Programme commun des Nations Unies sur le VIH/sida (ONUSIDA), l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), la Division de la population des Nations Unies (DPNU), la Banque mondiale et l'Organisation mondiale de la santé (OMS)

Au total, 205 pays et territoires sont répertoriés dans les tableaux statistiques. La plupart d'entre eux communiquent leurs données à l'ISU au moyen des questionnaires standard élaborés par l'Institut. Dans certains pays, cependant, les données relatives à l'éducation ont été recueillies par l'ISU à partir des enquêtes réalisées dans le cadre du programme Indicateurs de l'éducation dans le monde (IEM) ou par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et l'Office statistique des Communautés européennes (EUROSTAT) au moyen des questionnaires communs de l'UOE (UNESCO-ISU/OCDE/EUROSTAT). Ces pays sont signalés par les symboles indiqués à la fin de l'introduction.

Population

Les indicateurs relatifs à l'accès et à la participation à l'école qui figurent dans les tableaux statistiques ont été calculés à partir de la révision de 2010 des estimations démographiques produites par la Division de la population des Nations Unies. En raison d'écarts éventuels entre les estimations nationales relatives à la population et celles des Nations Unies, ces indicateurs ne sont pas nécessairement identiques à ceux que publient les pays eux-mêmes ou d'autres organisations[4]. La Division de la population des Nations Unies ne fournit pas de données par année d'âge pour les pays dont la population totale est inférieure à 50 000 habitants. Le cas échéant, les taux de scolarisation ont été calculés à partir des données sur la population publiées par les pays lorsqu'elles étaient disponibles et, à défaut, à partir des estimations de l'ISU.

Classification de la CITE

Les données relatives à l'éducation communiquées à l'ISU depuis 1998 sont conformes à la version révisée en 1997 de la Classification internationale type de l'éducation (CITE 97). Les données relatives à l'année scolaire s'achevant en 1991, présentées dans les tableaux statistiques 12 et 13 (site Web), ont été recueillies suivant la version précédente de la CITE (1976). Dans la mesure du possible, l'ISU a ajusté ces données pour se conformer à la CITE 97 et pour réduire au minimum toute incohérence avec les données pour les années après 1997[5]. La CITE vise à harmoniser les données afin d'améliorer la comparabilité internationale au niveau des systèmes éducatifs nationaux. Les pays ne définissent pas nécessairement les niveaux d'enseignement de la même façon que la CITE. Certains écarts qui

1. Un ensemble complet de statistiques et d'indicateurs se rapportant à la présente introduction est publié en format Excel sur le site Web du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*, à l'adresse suivante : www.efareport.unesco.org

2. Il s'agit de 2010/11 pour les pays dont l'année scolaire s'étend sur deux années civiles et de 2011 pour ceux dont l'année scolaire correspond à une année civile. L'année de référence la plus récente pour les finances de l'éducation des pays de l'EIM/UOE est l'année qui se termine en 2010.

3. Bhoutan, Burkina Faso, Djibouti, Ghana, Guinée, Kazakhstan, Maroc, Monténégro, Mozambique, Népal, Niger, Sao Tomé-et-Principe, Thaïlande (sauf enseignement primaire et dépenses de l'éducation), Togo et République-Unie de Tanzanie.

4. En cas d'incohérence manifeste entre le taux de scolarisation communiqué par les pays et les données sur la population fournies par les Nations Unies, l'ISU peut s'abstenir de calculer ou de publier les taux de scolarisation. C'est le cas pour Bahreïn, le Brésil, le Koweït ou Singapour où les taux de scolarisation à tous les niveaux de l'enseignement ne sont pas publiés pour l'une ou les deux années scolaires de référence, ainsi que pour l'Albanie, Andorre, l'Arménie, Belize, le Bénin, les Îles vierges britanniques, Macao (Chine), la Malaisie et les Émirats arabes unis, où la publication des taux de scolarisation à certains niveaux de l'enseignement est suspendue.

5. Afin d'améliorer les comparaisons sur la durée, l'ISU a entrepris d'harmoniser les séries chronologiques, en ajustant les données antérieures à 1997 pour les rendre conformes à la CITE 1997.

apparaissent entre les statistiques de l'éducation selon qu'elles sont communiquées par des sources nationales ou internationales s'expliquent donc par l'utilisation des niveaux d'enseignement définis pas les pays eux-mêmes au lieu des normes de la CITE – ces écarts s'ajoutant aux difficultés que posent les données relatives à la population évoquées ci-dessus.

Participation des adultes à l'éducation

La CITE ne classe pas les programmes éducatifs en fonction de l'âge des participants. Ainsi, tout programme dont le contenu est équivalent à celui de l'enseignement primaire, ou CITE 1, pourra être classé dans cette catégorie, même s'il est dispensé à des adultes. Toutefois, les directives communiquées par l'ISU aux pays participant à son enquête annuelle sur l'éducation demandent d'exclure les « données relatives aux programmes destinés à des personnes d'un âge supérieur à l'âge scolaire normal ». En revanche, les directives relatives aux questionnaires UOE et IEM précisaient, jusqu'en 2005, que les activités classées dans les catégories « éducation continue », « éducation des adultes » ou « éducation non formelle » devaient être prises en compte si elles « concernaient des études dont le contenu thématique était comparable à celui des programmes éducatifs ordinaires » ou si « les programmes qui les sous-tendaient débouchaient sur l'acquisition potentielle de qualifications comparables ». Depuis 2005, toutefois, les pays participant à l'enquête UOE/IEM ont été priés de fournir les données relatives à ces programmes de façon séparée pour permettre à l'ISU de ne pas en tenir compte lors du calcul d'indicateurs internationalement comparables. En dépit des instructions de l'ISU, les données recueillies auprès de certains pays dans le cadre de son enquête annuelle peuvent également porter sur des étudiants (ou participants) d'un âge très au-dessus de l'âge officiel de l'éducation de base.

Données relatives à l'alphabétisme

L'UNESCO définit depuis longtemps l'alphabétisme comme l'aptitude à lire et à écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à la vie quotidienne. En parallèle, toutefois, une nouvelle définition a vu le jour lorsqu'est apparue, en 1978, la notion d'alphabétisme fonctionnel, qui insiste sur l'importance de l'utilisation des compétences en alphabétisme. Selon la définition adoptée par la Conférence générale de l'UNESCO cette même année, est considérée comme fonctionnellement alphabète toute personne capable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté, et aussi pour lui permettre de continuer à lire, écrire et calculer en vue de son propre développement et de celui de la communauté.

Dans de nombreux cas, les statistiques relatives à l'alphabétisme figurant dans le tableau correspondent à la première définition. Elles proviennent dans une large mesure des données obtenues par les méthodes d'auto-évaluation ou de déclaration par un tiers, qui consistent à demander aux personnes interrogées de déclarer si elles-mêmes et les membres de leur famille sont alphabètes au lieu de leur poser des questions plus détaillées ou encore de les inviter à mettre cette compétence en pratique[6]. Par ailleurs, certains pays considèrent que les personnes scolarisées ayant un certain niveau d'études sont alphabètes[7]. Les définitions et les méthodologies employées dans la collecte des données étant variables selon les pays, il convient de traiter ces données avec prudence.

Les données sur l'alphabétisme figurant dans le présent *Rapport* concernent les adultes de 15 ans et plus ainsi que les jeunes de 15 à 24 ans. Elles se rapportent à 2 périodes, 1985-1994 et 2005-2010, et comprennent à la fois les informations observées à l'échelle nationale à l'issue des recensements et des enquêtes auprès des ménages – marquées d'un astérisque (*), et les estimations de l'ISU. Ces estimations se rapportent à 1994 et à 2011, et proviennent des données nationales les plus récentes. Elles ont été obtenues au moyen du modèle mondial de projections de l'alphabétisation par âge (GALP)[8]. L'année de référence et la définition de l'alphabétisme de chaque pays sont présentées dans le tableau publié sur le site Web du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*.

Dans de nombreux pays, l'intérêt d'évaluer les compétences alphabétiques de la population s'accroît. Pour répondre à cet intérêt, l'ISU a élaboré une méthodologie et un instrument de collecte des

6. Dans les dernières données publiées par l'ISU, certains taux d'alphabétisme sont basés sur des évaluations directes plutôt que sur les déclarations des individus. C'est le cas pour le Bénin, la République démocratique du Congo, l'Éthiopie, la Guyane, Haïti, le Kenya, le Lesotho, le Libéria, Madagascar, le Malawi, la Namibie, le Népal, le Nigéria, le Rwanda, Sao Tomé-et-Principe, la République-Unie de Tanzanie, la Zambie et le Zimbabwe. L'utilisation de la mesure d'évaluation explique en grande partie la baisse observée des taux d'alphabétisme pour certaines années dans beaucoup de ces pays. Il convient donc d'être prudent dans l'analyse des tendances dans la durée et l'interprétation des résultats.

7. Pour des raisons de fiabilité et de cohérence, l'ISU ne publie pas de données relatives à l'alphabétisme reposant sur des approximations du niveau d'instruction. Seules figurent dans les tableaux statistiques les données établies par les pays selon la méthode de l'« auto-évaluation » ou de la « déclaration du foyer ». Cependant, en l'absence de telles données, on a parfois recours à des approximations du niveau d'instruction pour calculer les moyennes pondérées régionales ainsi que la valeur de l'indice du développement de l'EPT dans certains pays, et plus précisément dans les pays développés.

8. Pour une description de la méthodologie, voir UNESCO (2005, p. 261) et ISU (2006).

données appelé Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation (LAMP). Suivant l'exemple de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) de l'OCDE, le programme LAMP se fonde sur l'évaluation des compétences alphabétiques réelles et fonctionnelles. Il vise à fournir des données sur l'alphabétisme de meilleure qualité basées sur le concept du continuum des compétences alphabétiques plutôt que sur la dichotomie courante alphabète/analphabète.

Estimations et lacunes

Les tableaux statistiques présentent aussi bien des données réelles que des estimations concernant l'éducation. Lorsque les données n'ont pas été communiquées à l'ISU au moyen des questionnaires standard, il est souvent nécessaire de recourir à des estimations. L'ISU encourage les pays à effectuer, dans la mesure du possible, leurs propres estimations qui sont présentées comme des estimations nationales et marquées d'un astérisque (*). Lorsque ce n'est pas le cas, l'ISU réalise ses propres estimations, s'il dispose du complément d'information nécessaire. Ces estimations sont marquées de deux astérisques (**).Les tableaux peuvent présenter des lacunes lorsque les données communiquées par un pays ne sont pas jugées cohérentes. L'ISU s'efforce par tous les moyens de résoudre ces problèmes avec les pays concernés mais se réserve le droit d'écarter, en dernière analyse, les données qu'il estimerait par trop problématiques. Pour combler les lacunes des tableaux statistiques, des données relatives aux années scolaires antérieures ont été intégrées lorsque les informations pour l'année scolaire s'achevant en 1999 et 2011 n'étaient pas disponibles. Ces cas sont signalés par une note de bas de page.

Moyenne des régions et des groupes de pays

Les chiffres régionaux exprimant les taux d'alphabétisme, les taux brut, net et net ajusté d'admission, les taux brut, net et net ajusté de scolarisation, l'espérance de vie scolaire et le nombre d'élèves par enseignant sont des moyennes pondérées qui tiennent compte de la taille relative de la population pertinente de chaque pays dans chaque région. Les chiffres correspondant aux pays les plus peuplés ont donc proportionnellement une plus grande incidence sur les agrégats régionaux. Les moyennes sont calculées à partir de données publiées et de valeurs imputées, pour les pays pour lesquels on ne dispose pas de données récentes ou de données publiables suffisamment fiables, d'estimations générales. Les moyennes pondérées marquées de deux astérisques (**) dans les tableaux sont des imputations partielles de l'ISU dues à une couverture incomplète des pays de la région (entre 33 % et 60 % de la population d'une région ou d'un groupe de pays donné). Lorsque les données fiables sont insuffisantes pour établir une moyenne générale pondérée, une valeur médiane est calculée sur la seule base des pays disposant de données.

Valeurs plafonnées

Dans certains cas, bien qu'un indicateur ne doive pas en théorie excéder 100 % (le taux net d'admission et le taux net de scolarisation, par exemple), les incohérences des données entraînent parfois un dépassement de cette limite théorique. Les valeurs totales pour les hommes et pour les femmes de l'indicateur en question sont alors recalculées et réduites en utilisant un facteur de plafonnement, de sorte que l'indice de parité des sexes de la nouvelle série de valeurs reste le même que celui des valeurs non plafonnées. La valeur théorique maximale est déterminée sur la base des données brutes utilisées pour calculer la famille des indicateurs connexes à laquelle un indicateur donné appartient.

Par exemple, les taux nets de scolarisation de l'enseignement primaire sont plafonnés en utilisant un facteur qui prend en compte les populations de filles et de garçons en âge de fréquenter l'école primaire et l'inscription des filles et des garçons en âge de fréquenter l'école primaire dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire. Si le total des enfants en âge de fréquenter l'école primaire (garçons ou filles) scolarisés est plus élevé que la population correspondante, tous les indicateurs nets de scolarisation (taux net de scolarisation, taux net ajusté de scolarisation, etc.) et leurs indicateurs dérivés (taux des non scolarisés, etc.) sont plafonnés sur la base du même facteur de plafonnement. Dans ce cas, le facteur de plafonnement est calculé en prenant le nombre maximum de garçons et de filles scolarisés et en le divisant par la population en âge de fréquenter l'école primaire.

Symboles utilisés dans les tableaux statistiques (versions imprimées et en ligne)

*	Estimation nationale
**	Estimation partielle de l'ISU
...	Aucune donnée disponible
-	Valeur nulle ou négligeable
.	La catégorie n'est pas pertinente ou elle n'existe pas

Les notes figurant au bas des tableaux statistiques et le glossaire qui suit ces derniers contribueront également à l'interprétation des données et des informations.

Composition des régions et des groupes de pays

Classification des pays du monde[9]

- Pays en transition (18) :
  12 pays membres de la Communauté d'États indépendants, comprenant 4 pays d'Europe centrale et orientale (Biélorussie, Fédération de Russie[o], République de Moldova et Ukraine) et les pays d'Asie centrale (sauf Mongolie) ; et 6 pays d'Europe centrale et orientale qui appartenaient au groupe des pays développés : Albanie, Bosnie-Herzégovine, Croatie, ex-République yougoslave de Macédoine, Monténégro et Serbie.

- Pays développés (39) :
  Amérique du Nord et Europe occidentale (sauf Chypre[o]) ; Europe centrale et orientale (sauf Albanie, Biélorussie, Bosnie-Herzégovine, Croatie, ex-République yougoslave de Macédoine, Fédération de Russie[o], Monténégro, République de Moldova, Serbie, Turquie[o] et Ukraine) ; Australie[o], Bermudes, Japon[o] et Nouvelle-Zélande[o].

- Pays en développement (148) :
  États arabes ; Asie de l'Est et Pacifique (sauf Australie[o], Japon[o] et Nouvelle-Zélande[o]) ; Amérique latine et Caraïbes (sauf Bermudes) ; Asie du Sud et de l'Ouest ; Afrique subsaharienne ; Chypre[o], Mongolie et Turquie[o].

Régions EPT[10]

- États arabes (20 pays ou territoires) :
  Algérie, Arabie saoudite, Bahreïn, Djibouti, Égypte[w], Émirats arabes unis, Iraq, Jordanie[o], Koweït, Liban, Libye, Mauritanie, Maroc, Oman, Palestine, Qatar, République arabe syrienne, Soudan (pré-sécession), Tunisie[w] et Yémen.

- Europe centrale et orientale (21 pays) :
  Albanie, Biélorussie, Bosnie-Herzégovine, Bulgarie[o], Croatie, Estonie[o], ex-République yougoslave de Macédoine[o], Fédération de Russie[o], Hongrie[o], Lettonie[o], Lituanie[o], Monténégro, Pologne[o], République de Moldova, République tchèque[o], Roumanie[o], Serbie, Slovaquie[o], Slovénie[o], Turquie[o] et Ukraine.

- Asie centrale (9 pays) :
  Arménie, Azerbaïdjan, Géorgie, Kazakhstan, Kirghizistan, Mongolie, Ouzbékistan, Tadjikistan et Turkménistan.

- Asie de l'Est et Pacifique (33 pays ou territoires) :
  Australie[o], Brunéi Darussalam, Cambodge, Chine[w], États fédérés de Micronésie, Fidji, Îles Cook, Îles Marshall, Îles Salomon, Indonésie[w], Japon[o], Kiribati, Macao (Chine), Malaisie[w], Myanmar, Nauru, Nouvelle-Zélande[o], Nioué, Palaos, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Philippines[w], République de Corée[o], République démocratique populaire lao, République démocratique populaire de Corée, Samoa, Singapour, Thaïlande[w], Timor-Leste, Tokélaou, Tonga, Tuvalu, Vanuatu et Viet Nam.

  - Asie de l'Est (16 pays ou territoires) :
    Brunéi Darussalam, Cambodge, Chine[w], Indonésie[w], Japon[o], Macao (Chine), Malaisie[w], Myanmar, Philippines[w], République de Corée[o], République démocratique populaire lao, République démocratique populaire de Corée, Singapour, Thaïlande[w], Timor-Leste et Viet Nam.

  - Pacifique (17 pays ou territoires) :
    Australie[o], États fédérés de Micronésie, Fidji, Îles Cook, Îles Marshall, Îles Salomon, Kiribati, Nauru, Nouvelle-Zélande[o], Nioué, Palaos, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Samoa, Tokélaou, Tonga, Tuvalu et Vanuatu.

- Amérique latine et Caraïbes (41 pays ou territoires) :
  Anguilla, Antigua-et-Barbuda, Antilles néerlandaises, Argentine[w], Aruba, Bahamas, Barbade, Belize, Bermudes, Brésil[o], Chili[o], Colombie, Costa Rica, Cuba, Dominique, Équateur, El Salvador, État plurinational de Bolivie, Grenade, Guatemala, Guyane, Haïti, Honduras, Îles Vierges britanniques, Îles Caïmanes, Îles Turques et Caïques, Jamaïque[w], Mexique[o], Montserrat, Nicaragua, Panama, Paraguay[w], Pérou[w], République bolivarienne du Venezuela, République dominicaine, Saint-Kitts-et-Nevis, Sainte-Lucie, Saint-Vincent-et-les Grenadines, Suriname, Trinité-et-Tobago et Uruguay[o].

  - Caraïbes (22 pays ou territoires) :
    Anguilla, Antigua-et-Barbuda, Antilles néerlandaises, Aruba, Bahamas, Barbade, Belize, Bermudes, Dominique, Grenade, Biélorussie, Haïti, Îles Caïmanes, Îles Turques et Caïques, Îles Vierges britanniques, Jamaïque[w], Montserrat, Saint-Kitts-et-Nevis, Sainte-Lucie, Saint-Vincent-et-les Grenadines, Suriname et Trinité-et-Tobago.

9. Cette classification des pays en 3 grands groupes a été établie par la Division de statistique des Nations Unies et révisée en septembre 2011.

10. Ces classifications régionales ont été définies en 1998 en vue du bilan de l'Éducation pour tous (EPT) de 2000

- Amérique latine (19 pays) :
  Argentine[w], Brésil[o], Chili[o], Colombie, Costa Rica, Cuba, Équateur, El Salvador, État plurinational de Bolivie, Guatemala, Honduras, Mexique[o], Nicaragua, Panama, Paraguay[w], Pérou[w], République bolivarienne du Venezuela, République dominicaine et Uruguay[o].

- Amérique du Nord et Europe occidentale (26 pays ou territoires) :
  Allemagne[o], Andorre, Autriche[o], Belgique[o], Canada[o], Chypre[o], Danemark[o], Espagne[o], Finlande[o], France[o], Grèce[o], Islande[o], Irlande[o], Israël[o], Italie[o], Luxembourg[o], Malte[o], Monaco, Norvège[o], Pays-Bas[o], Portugal[o], Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord[o], Saint-Marin, Suède[o], Suisse[o] et États-Unis d'Amérique[o].

- Asie du Sud et de l'Ouest (9 pays) :
  Afghanistan, Bangladesh, Bhoutan, Inde[w], Maldives, Népal, Pakistan, République islamique d'Iran et Sri Lanka[w].

- Afrique subsaharienne (46 pays) :
  Afrique du Sud, Angola, Bénin, Botswana, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Cap-Vert, Comores, Congo, Côte d'Ivoire, République démocratique du Congo, Guinée équatoriale, Érythrée, Éthiopie, Gabon, Gambie, Ghana, Guinée, Guinée-Bissau, Kenya, Lesotho, Libéria, Madagascar, Malawi, Mali, Maurice, Mozambique, Namibie, Niger, Nigéria, Ouganda, République centrafricaine, République-Unie de Tanzanie, Rwanda, Sao Tomé-et-Principe, Sénégal, Seychelles, Sierra Leone, Somalie, Soudan du Sud, Swaziland, Tchad, Togo, Zambie et Zimbabwe.

o Pays dont les données sur l'éducation sont recueillies au moyen des questionnaires de l'UOE
w Pays du programme IEM

Groupes de revenu[11]

- Revenu faible (37 pays) :
  Afghanistan, Bangladesh, Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cambodge, Comores, Érythrée, Éthiopie, Gambie, Guinée, Guinée- Bissau, Haïti, Kenya, Kirghizistan, Libéria, Madagascar, Malawi, Mali, Mauritanie, Mozambique, Myanmar, Népal, Niger, République centrafricaine, République démocratique du Congo, République démocratique populaire de Corée, Rwanda, Sierra Leone, Somalie, Tadjikistan, Tchad, Togo, Tokélaou, Ouganda, République-Unie de Tanzanie et Zimbabwe.

- Pays à revenu moyen inférieur (52 pays) :
  Arménie, Belize, Bhoutan, Cameroun, Cap-Vert, Congo, Côte d'Ivoire, Djibouti, Égypte, El Salvador, États fédérés de Micronésie, État plurinational de Bolivie, Fidji, Géorgie, Ghana, Guatemala, Guyane, Honduras, Inde, Indonésie, Iraq, Kiribati, Lesotho, Îles Marshall, Mongolie, Maroc, Nicaragua, Nigéria, Pakistan, Palestine, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Paraguay, Philippines, République arabe syrienne, République démocratique populaire lao, République de Moldova, Samoa, Sao Tomé-et-Principe, Sénégal, Îles Salomon, Sri Lanka, Soudan du Sud, Swaziland, Timor-Leste, Tonga, Ukraine, Ouzbékistan, Vanuatu, Viet Nam, Yémen et Zambie.

- Revenu moyen supérieur (58 pays) :
  Afrique du Sud, Albanie, Algérie, Angola, Antigua-et-Barbuda, Argentine, Azerbaïdjan, Biélorussie, Bosnie-Herzégovine, Botswana, Brésil, Bulgarie, Chili, Chine, Colombie, Îles Cook, Costa Rica, Cuba, Dominique, Équateur, Gabon, Grenade, Jamaïque, Jordanie, Kazakhstan, Lettonie, Liban, Libye, Lituanie, Malaisie, Maldives, Maurice, Mexique, Monténégro, Montserrat, Namibie, Nauru, Nioué, Palaos, Panama, Pérou, République bolivarienne du Venezuela, République dominicaine, République islamique d'Iran, ex-République yougoslave de Macédoine, Roumanie, Fédération de Russie, Sainte-Lucie, Saint-Vincent-et-les Grenadines, Serbie, Seychelles, Suriname, Thaïlande, Tunisie, Turquie, Turkménistan, Tuvalu, Uruguay.

- Revenu élevé (58 pays) :
  Allemagne, Andorre, Anguilla, Antilles néerlandaises, Arabie saoudite, Aruba, Australie, Autriche, Bahamas, Bahreïn, Barbade, Belgique, Bermudes, Brunéi Darussalam, Canada, Îles Caïmanes, Croatie, Chypre, Danemark, Émirats arabes unis, Espagne, Estonie, États-Unis d'Amérique, Finlande, France, Grèce, Guinée équatoriale, Hongrie, Îles vierges britanniques, Irlande, Islande, Israël, Italie, Japon, Koweït, Luxembourg, Macao (Chine), Malte, Monaco, Norvège, Nouvelle-Zélande, Oman, Pays-Bas, Pologne, Portugal, Qatar, République de Corée, République tchèque, Royaume-Uni, Saint-Kitts-et-Nevis, Saint-Marin, Singapour, Slovaquie, Slovénie, Suède, Suisse, Trinité-et-Tobago et Îles Turques et Caïques.

11. Les regroupements de pays par niveau de revenu présentés dans les tableaux statistiques ont été définis par la Banque mondiale mais comprennent uniquement les pays visés par l'EPT. La présente liste de pays par groupe de revenu est celle de la révision de juillet 2012.

Tableau 1
Statistiques de base

	DÉMOGRAPHIE[1]			PNB, AIDE ET PAUVRETÉ						
				PNB par habitant[2]				Aide publique au développement nette reçue (% du PIB)[3]	Population dont le revenu est inférieur au seuil de pauvreté	
	Population totale (000)	Taux annuel moyen de croissance (%) Population totale	Taux annuel moyen de croissance (%) Population des 0-4 ans	Dollars EU (courants)		Dollars EU PPA			1,25 PPA dollars EU par jour[3] (%)	Seuil de pauvreté national[3] (%)
Pays ou territoire	2013	2010–2015	2010–2015	1998	2011	1998	2011	2011	2002–2011[4]	2002–2011[4]
Afrique subsaharienne										
Afrique du Sud	50 981	0,5	-0,4	3 290	6 960	6 290	10 710	0,3	14	23
Angola	20 714	2,7	1,3	130	3 830	1 710	5 230	0,2	...	...
Bénin	9 607	2,7	1,8	370	780	1 060	1 620	9	47	39
Botswana	2 075	1,1	0,1	3 300	7 470	7 780	14 550	0,8	...	...
Burkina Faso	18 012	3,0	2,7	230	570	710	1 300	10	45	0
Burundi	8 911	1,9	1,8	150	250	440	610	25	81	67
Cameroun	20 914	2,1	1,2	640	1 210	1 450	2 330	2	10	40
Cap-Vert	510	0,9	-1,1	1 260	3 540	1 600	3 980	13	...	...
Comores	793	2,5	1,1	410	770	910	1 110	8	...	...
Congo	4 324	2,2	1,7	570	2 250	2 040	3 240	2	54	50
Côte d'Ivoire	21 057	2,2	1,2	740	1 090	1 560	1 710	6	24	43
Érythrée	5 748	2,9	1,4	210	430	610	580	5	...	...
Éthiopie	88 356	2,1	0,3	130	370	420	1 110	11	39	39
Gabon	1 594	1,9	1,9	3 920	8 080	11 780	13 740	0,4	...	...
Gambie	1 874	2,7	1,7	670	500	1 230	1 750	15	34	48
Ghana	26 131	2,3	1,0	390	1 410	870	1 810	5	29	28
Guinée	10 754	2,5	1,6	450	430	720	1 020	4	43	53
Guinée-Bissau	1 613	2,1	1,4	150	600	820	1 240	12	...	...
Guinée équatoriale	761	2,7	2,3	940	15 670	4 380	25 620	0,1	...	...
Kenya	43 924	2,7	2,3	440	820	1 110	1 710	7	43	46
Lesotho	2 240	1,0	0,5	580	1 220	1 220	2 050	10	43	57
Libéria	4 349	2,6	1,5	130	330	190	540	50	84	64
Madagascar	22 555	2,8	2,1	260	430	740	950	4	81	69
Malawi	16 407	3,2	3,7	200	360	570	870	14	74	52
Mali	16 808	3,0	2,2	250	610	610	1 040	12	50	47
Maurice	1 321	0,5	-0,8	3 780	8 040	7 120	14 330	2	...	...
Mozambique	25 028	2,2	1,0	220	470	390	970	16	60	55
Namibie	2 404	1,7	0,3	2 030	4 700	3 870	6 560	2	32	38
Niger	17 240	3,5	3,1	200	360	550	720	11	44	60
Nigéria	170 901	2,5	2,2	270	1 280	1 130	2 290	1	68	55
Ouganda	36 759	3,1	2,3	280	510	630	1 310	9	52	31
République centrafricaine	4 667	2,0	1,6	290	480	660	810	13	...	...
République démocratique du Congo	71 420	2,6	1,6	110	190	250	340	35	88	71
République-Unie de Tanzanie	49 153	3,1	3,0	250	540	700	1 500	10	68	33
Rwanda	11 608	2,9	3,1	260	570	560	1 270	20	63	45
Sao Tomé-et-Principe	175	2,0	0,7	...	1 350	...	2 080	30	...	66
Sénégal	13 454	2,6	1,4	550	1 070	1 240	1 940	7	34	51
Seychelles	87	0,3	...	7 320	11 130	15 150	25 140	2	...	...
Sierra Leone	6 255	2,1	0,3	180	340	380	840	14	53	66
Somalie	10 053	2,6	2,2	...	...	...	...	...	...	...
Soudan du Sud	...	...	...	...	...	...	...	6	...	...
Tchad	12 142	2,6	1,8	220	690	700	1 360	4	62	55
Swaziland	1 237	1,4	0,7	1 690	3 300	3 770	5 930	3	41	69
Togo	6 413	2,0	0,9	330	570	810	1 040	15	39	62
Zambie	14 315	3,0	4,2	320	1 160	820	1 490	5	68	59
Zimbabwe	13 328	2,2	1,3	590	660	...	...	7	...	72
Amérique du Nord et Europe occidentale										
Allemagne	81 804	-0,2	0,4	27 060	44 270	23 890	40 230	...	...	...
Andorre	89	1,5	...	19 310	...	...	...	...	...	...
Autriche	8 441	0,2	-1,0	27 280	48 190	25 860	42 050	...	...	...
Belgique	10 816	0,3	-0,02	26 030	45 990	24 800	39 190	...	...	...
Canada	34 994	0,9	1,1	20 310	45 560	24 630	39 660	...	...	...
Chypre	1 141	1,1	0,6	14 770	...	18 220	...	...	...	...
Danemark	5 611	0,3	-0,5	32 940	60 120	25 830	41 900	...	...	...
Espagne	47 043	0,6	-0,1	15 220	30 890	18 700	31 400	...	...	...
États-Unis	318 498	0,9	0,1	30 930	48 620	32 060	48 820	...	...	...
Finlande	5 419	0,3	0,5	24 850	47 770	22 040	37 670	...	...	...
France	63 783	0,5	-0,04	25 070	42 420	22 840	35 910	...	...	...
Grèce	11 446	0,2	-0,2	13 010	24 480	16 720	25 100	...	...	...
Irlande	4 631	1,1	0,1	20 640	39 930	21 310	34 180	...	...	...
Islande	332	1,2	0,8	28 400	34 820	27 190	31 020	...	...	...
Israël	7 819	1,7	1,5	16 850	28 930	19 150	27 110	...	...	...
Italie	61 087	0,2	-0,4	21 310	35 290	23 650	32 400	...	...	...
Luxembourg	530	1,4	1,9	43 810	77 580	39 770	64 260	...	...	...
Malte	421	0,3	-0,02	9 940	...	15 990	...	...	...	...
Monaco	35	0,0	...	86 960	...	...	...	...	...	...
Norvège	4 992	0,7	0,7	35 410	88 890	27 100	61 460	...	...	...
Pays-Bas	16 762	0,3	-0,7	25 810	49 650	25 200	43 140	...	...	...
Portugal	10 705	0,0	-2,0	12 070	21 210	15 600	24 440	...	...	...
Royaume-Uni	63 177	0,6	0,5	23 480	37 840	23 570	36 010	...	...	...
Saint-Marin	32	0,6	...	...	...	...	...	...	...	...
Suède	9 546	0,6	0,6	29 520	53 150	24 050	42 200	...	...	...
Suisse	7 762	0,4	0,5	42 630	76 400	31 860	52 570	...	...	...

Tableau 1 (suite)

Pays ou territoire	DÉMOGRAPHIE[1]			PNB, AIDE ET PAUVRETÉ						
				PNB par habitant[2]				Aide publique au développement nette reçue (% du PIB)[3]	Population dont le revenu est inférieur au seuil de pauvreté	
	Population totale (000)	Taux annuel moyen de croissance (%) Population totale	Taux annuel moyen de croissance (%) Population des 0-4 ans	Dollars EU (courants)		Dollars EU PPA			1,25 PPA dollars EU par jour[3] (%)	Seuil de pauvreté national[3] (%)
	2013	2010–2015	2010–2015	1998	2011	1998	2011	2011	2002–2011[4]	2002–2011[4]
Amérique latine et Caraïbes										
Anguilla	16	1,6	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua-et-Barbuda	91	1,0	...	7 730	11 940	13 370	17 900	1	...	...
Antilles néerlandaises	206	0,7	-0,7	...	...	...	...	...	...	...
Argentine	41 474	0,9	0,1	8 010	9 740	9 150	17 130	0,0	0,9	...
Aruba	109	0,3	-0,7	...	...	...	...	...	...	...
Bahamas	355	1,1	0,6	15 770	...	24 130	...	...	...	...
Barbade	275	0,2	0,2	8 200	...	14 560	...	...	...	...
Belize	331	2,0	1,0	2 700	3 710	3 920	6 090	2	...	34
Bermudes	65	0,2	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivie, État plurinational de	10 410	1,6	0,5	1 000	2 020	3 030	4 890	3	16	60
Brésil	200 050	0,8	-0,8	4 870	10 720	6 520	11 420	0,0	6	21
Chili	17 574	0,9	-0,03	5 260	12 280	8 600	16 330	0,1	...	...
Colombie	48 165	1,3	-0,3	2 560	6 070	5 750	9 560	0,3	8	37
Costa Rica	4 860	1,4	0,2	3 510	7 640	6 400	11 860	0,1	...	...
Cuba	11 244	-0,0	-1,7	2 240	...	...	...	...	...	...
Dominique	68	0,0	...	3 360	7 030	7 270	13 000	5	...	...
El Salvador	6 303	0,6	-0,1	1 900	3 480	4 170	6 640	1	...	...
Équateur	15 061	1,3	-0,3	1 820	4 200	4 690	8 510	0,2	5	33
Grenade	106	0,4	0,4	2 990	7 350	5 750	10 350	2	...	...
Guatemala	15 528	2,5	1,6	1 670	2 870	3 270	4 760	0,8	14	51
Guyana	759	0,2	-1,1	880	...	1 900	...	6	...	...
Haïti	10 388	1,3	0,04	...	700	...	1 180	23	...	...
Honduras	8 072	2,0	0,7	750	1 980	2 380	3 820	4	18	60
Îles Caïmanes	58	0,8	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Turques et Caïques	40	1,2	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Vierges britanniques	24	0,9	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaïque	2 771	0,4	-0,9	2 700	...	...	...	0,3	...	...
Mexique	117 478	1,1	-0,9	3 950	9 420	7 740	15 390	0,1	1	51
Montserrat	6	0,9	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	6 042	1,4	-0,3	880	1 510	2 110	3 730	7	12	46
Panama	3 678	1,5	-0,2	3 540	7 470	6 450	14 510	0,4	...	...
Paraguay	6 798	1,7	0,9	1 650	3 020	3 640	5 390	0,4	7	35
Pérou	30 075	1,1	-0,4	2 230	5 150	4 610	9 440	0,3	5	31
République dominicaine	10 309	1,2	-0,2	2 370	5 240	4 340	9 420	0,4	2	34
Sainte-Lucie	180	1,0	-0,4	3 830	6 820	7 090	11 220	3	...	...
Saint-Kitts-et-Nevis	54	1,2	...	6 160	12 610	10 950	16 470	2	...	...
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	109	0,0	-1,5	2 790	6 070	5 680	10 440	3	...	...
Suriname	539	0,9	-0,5	2 360	...	5 140	...	2	...	...
Trinité-et-Tobago	1 355	0,3	-0,4	4 470	...	10 220	...	...	...	...
Uruguay	3 403	0,3	-0,4	7 280	11 860	8 550	14 640	0,0	0,2	19
Venezuela, République bolivarienne	30 341	1,5	0,1	3 360	11 820	8 480	12 430	0,0	...	...
Asie centrale										
Arménie	3 118	0,3	-0,04	590	3 360	1 830	6 100	4	1	36
Azerbaïdjan	9 533	1,2	2,2	510	5 290	1 810	8 960	0,5	0,4	16
Géorgie	4 278	-0,6	-1,6	820	2 860	2 120	5 350	4	15	25
Kazakhstan	16 551	1,0	0,1	1 390	8 260	4 000	11 250	0,1	0,1	8
Kirghizistan	5 503	1,1	1,1	360	880	1 150	2 180	8	6	34
Mongolie	2 888	1,5	1,1	520	2 310	1 850	4 290	4	...	35
Ouzbékistan	28 398	1,1	0,3	620	1 510	1 310	3 420	0,5	...	...
Tadjikistan	7 184	1,5	1,2	180	870	740	2 300	5	7	47
Turkménistan	5 235	1,2	0,5	560	4 800	2 830	8 690	0,1	...	...
Asie de l'Est et Pacifique										
Australie	27 722	1,3	1,7	21 810	49 130	23 480	38 110	...	...	...
Brunéi Darussalam	420	1,7	-0,2	14 740	...	41 000	...	...	...	...
Cambodge	14 656	1,2	-0,1	280	820	740	2 230	6	23	30
Chine	1 359 368	0,4	-0,6	790	4 940	1 960	8 390	-0,0	13	3
Fidji	883	0,8	-0,3	2 300	3 720	3 050	4 610	2	...	...
Îles Cook	21	0,5	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Marshall	57	1,6	...	2 530	3 910	...	...	47	...	...
Îles Salomon	581	2,5	1,0	1 330	1 110	2 360	2 350	39	...	...
Indonésie	247 188	1,0	-0,8	650	2 940	2 060	4 500	0,0	18	12
Japon	126 345	-0,1	-0,3	33 510	44 900	24 690	35 330	...	...	...
Kiribati	104	1,5	...	1 530	2 030	3 300	3 300	38	...	...
Macao, Chine	579	2,0	4,4	15 520	...	21 560	...	...	...	...
Malaisie	29 787	1,6	0,5	3 610	8 770	7 810	15 650	0,0	...	...
Micronésie (États fédérés de)	555	0,5	-0,4	2 020	2 860	2 510	3 580	43	...	...
Myanmar	49 120	0,8	-0,4	...	...	...	...	...	...	...
Nauru	10	0,6	...	...	...	...	...	...	...	...
Nioué	1	-2,8	...	...	...	...	...	...	...	...
Nouvelle-Zélande	4 508	1,0	0,6	15 450	...	18 080	...	...	...	...
Palaos	21	0,8	...	6 110	6 510	11 750	11 080	13	...	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	7 327	2,2	0,8	780	1 480	1 650	2 570	5	...	...
Philippines	98 113	1,7	0,6	1 150	2 210	2 430	4 140	-0,1	18	26

Tableau 1 (suite)

	DÉMOGRAPHIE[1]			PNB, AIDE ET PAUVRETÉ						
				PNB par habitant[2]				Aide publique au développement nette reçue (% du PIB)[3]	Population dont le revenu est inférieur au seuil de pauvreté	
	Population totale (000)	Taux annuel moyen de croissance (%) Population totale	Taux annuel moyen de croissance (%) Population des 0-4 ans	Dollars EU (courants)		Dollars EU PPA			1,25 PPA dollars EU par jour[3] (%)	Seuil de pauvreté national[3] (%)
Pays ou territoire	2013	2010–2015	2010–2015	1998	2011	1998	2011	2011	2002–2011[4]	2002–2011[4]
République de Corée	48 775	0,4	0,2	9 200	20 870	13 290	30 370	...	...	...
République démocratique populaire lao	6 459	1,3	-0,4	310	1 130	1 030	2 580	5	34	28
République populaire démocratique de Corée	24 654	0,4	-0,05	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	186	0,5	-1,1	1 380	3 160	2 440	4 270	16	...	...
Singapour	5 301	1,1	2,1	25 190	42 930	29 260	59 380	...	...	...
Thaïlande	70 243	0,5	-1,6	2 040	4 440	4 250	8 360	-0,0	0,4	8,1
Timor-Leste	1 224	2,9	2,0	...	...	...	...	26	37	50
Tokélaou	1	0,3	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	105	0,4	-1,3	2 210	3 820	3 220	5 000	22	...	...
Tuvalu	10	0,2	...	...	4 950	...	...	119	...	...
Vanuatu	258	2,4	1,5	1 420	2 750	3 080	4 330	12	...	...
Viet Nam	90 657	1,0	-0,5	360	1 270	1 230	3 250	3	40	29
Asie du Sud et de l'Ouest										
Afghanistan	34 500	3,1	2,2	...	470	...	1 140	37	...	...
Bangladesh	154 394	1,3	-0,5	360	780	800	1 940	1	43	32
Bhoutan	762	1,5	-0,02	570	2 130	1 830	5 570	8	10	23
Inde	1 275 138	1,3	-0,1	420	1 410	1 340	3 590	0,2	33	30
Maldives	329	1,3	0,5	1 930	5 720	3 320	7 430	2	...	...
Népal	31 536	1,7	-0,05	210	540	730	1 260	5	25	25
Pakistan	183 189	1,8	0,6	450	1 120	1 520	2 870	2	21	22
République islamique d'Iran	76 407	1,0	-0,6	1 700	...	6 210	...	0,0	...	...
Sri Lanka	21 394	0,8	-1,2	810	2 580	2 330	5 520	1	7	9
États arabes										
Algérie	36 984	1,4	-0,1	1 570	4 470	4 870	8 310	0,1	...	...
Arabie saoudite	29 319	2,1	-0,7	8 300	17 820	17 720	24 700	...	...	...
Bahreïn	1 377	2,1	4,6	10 110	...	18 800	...	...	...	...
Djibouti	940	1,9	1,4	730	...	1 590	...	11,4	19	...
Égypte	85 378	1,7	0,5	1 220	2 600	3 330	6 120	0,2	2	22
Émirats arabes unis	8 208	2,2	3,0	...	40 760	...	47 890	...	...	...
Iraq	34 776	3,1	1,7	...	2 640	...	3 750	1,1	3	23
Jamahiriya arabe libyenne	6 506	0,8	-0,6	...	...	...	...	...	...	...
Jordanie	6 573	1,9	-1,8	1 590	4 380	2 920	5 930	3,4	0,1	13
Koweït	2 959	2,4	-2,1	20 430	...	43 080	...	...	...	...
Liban	4 324	0,7	-0,5	4 250	9 140	7 580	14 470	1,2	...	...
Maroc	32 926	1,0	-0,4	1 280	2 970	2 440	4 880	1,4	2	9
Mauritanie	3 704	2,2	1,3	570	1 000	1 520	2 400	8,9	23	42
Oman	2 957	1,9	-1,2	6 460	...	14 770	...	...	...	...
Palestine	4 394	2,8	2,1	...	...	...	...	...	0,0	22
Qatar	1 977	2,9	4,3	...	80 440	...	86 440	...	...	...
République arabe syrienne	21 469	1,7	-1,7	950	...	3 300	...	...	2	...
Soudan	...			...	...	...	...	2	...	...
Tunisie	10 814	1,0	0,1	2 190	4 070	4 630	9 030	2	1	4
Yémen	26 358	3,0	2,6	370	1 070	1 650	2 170	2	18	35
Soudan (pré-sécession)	46 823	2,4	1,4	330	1 310	1 020	2 120	...	...	...
Europe centrale et orientale										
Albanie	3 238	0,3	-0,5	890	3 980	3 550	8 820	3	0,6	12
Bélarus	9 498	-0,3	0,4	1 550	5 830	4 490	14 460	0,2	0,1	5
Bosnie-Herzégovine	3 736	-0,2	-1,7	1 430	4 780	4 790	9 190	3	0,0	14
Bulgarie	7 349	-0,7	-0,6	1 240	6 530	5 350	14 160	...	...	...
Croatie	4 379	-0,2	0,4	5 360	13 530	10 020	18 760	...	0,1	11
Estonie	1 339	-0,1	0,5	...	15 260	8 360	20 850	...	0,5	...
Ex-République yougoslave de Macédoine	2 069	0,1	-0,9	1 930	4 730	5 220	11 090	2	0,0	19
Fédération de Russie	142 558	-0,1	0,6	2 140	10 730	5 250	20 560	...	0,0	11
Hongrie	9 934	-0,2	0,5	4 380	12 730	10 050	20 310	...	0,2	...
Lettonie	2 226	-0,4	1,0	2 650	12 350	6 980	17 700	...	0,1	6
Lituanie	3 278	-0,4	1,1	2 860	12 280	7 820	19 640	...	...	...
Monténégro	633	0,1	-0,9	...	7 140	...	13 700	3	0,1	7
Pologne	38 332	0,04	1,4	4 310	12 480	9 310	20 430	...	...	...
République de Moldova	3 496	-0,7	-0,9	460	1 980	1 460	3 640	7	0,4	22
République tchèque	10 590	0,3	1,2	...	18 620	14 260	24 370	...	...	...
Roumanie	21 339	-0,2	0,1	1 520	7 910	5 280	15 120	...	...	...
Serbie	9 835	-0,1	-1,1	...	5 690	5 910	11 540	3	0,3	9
Slovaquie	5 489	0,2	1,2	5 290	16 070	10 330	22 130	...	0,1	...
Slovénie	2 045	0,2	0,5	10 870	23 610	15 730	26 510	...	0,1	...
Turquie	75 359	1,1	-0,6	3 390	10 410	8 570	16 940	0,4	0,0	18
Ukraine	44 697	-0,5	0,3	850	3 130	2 880	7 040	0,5	0,1	3

Tableau 1 (suite)

	DÉMOGRAPHIE[1]			PNB, AIDE ET PAUVRETÉ						
				PNB par habitant[2]				Aide publique au développement nette reçue (% du PIB)[3]	Population dont le revenu est inférieur au seuil de pauvreté	
	Population totale (000)	Taux annuel moyen de croissance (%) Population totale	Taux annuel moyen de croissance (%) Population des 0-4 ans	Dollars EU (courants)		Dollars EU PPA			1,25 PPA dollars EU par jour[3] (%)	Seuil de pauvreté national[3] (%)
Pays ou territoire	2013	2010–2015	2010–2015	1998	2011	1998	2011	2011	2002–2011[4]	2002–2011[4]
	Somme	Moyenne pondérée		Médiane				Médiane	Médiane	
Monde	7 096 421	1,1	0,3	1 900	4 290	4 295	8 310	3	…	…
Pays développés	1 036 335	0,5	0,2	21 310	37 840	22 040	34 180	…	…	…
Pays en développement	5 756 146	1,3	0,3	1 355	2 640	2 975	4 310	3	24	38
Pays en transition	303 939	0,1	0,4	835	4 755	2 880	8 890	3	0,3	14
Afrique subsaharienne	868 973	2,4	1,8	350	690	820	1 495	7	47	52
Amérique du Nord et Europe occidentale	776 915	0,6	0,1	25 070	45 560	23 890	39 190	…	…	…
Amérique latine et Caraïbes	604 772	1,1	-0,4	2 890	6 445	6 075	10 395	0,8	…	…
Amérique latine	586 866	1,1	-0,4	2 370	5 655	5 220	9 500	0,3	6	36
Caraïbes	17 906	1,0	-0,1	3 360	…	7 180	…	2	…	…
Asie centrale	82 688	1,0	0,6	560	2 860	1 830	5 350	4	4	34
Asie de l'Est et Pacifique	2 215 239	0,6	-0,5	2 040	3 720	3 150	4 500	12	…	…
Asie de l'Est	2 172 889	0,6	-0,5	2 040	4 440	4 250	8 360	0,05	21	27
Pacifique	42 351	1,4	1,2	2 115	3 440	3 080	4 300	22	…	…
Asie du Sud et de l'Ouest	1 777 648	1,4	-0,0	450	1 410	1 710	3 590	2	23	24
États arabes	368 767	1,9	0,7	1 580	4 225	3 980	7 215	2	2	…
Europe centrale et orientale	401 419	0,1	0,2	2 140	10 410	6 445	16 940	…	0,1	11
Pays à faible revenu	849 416	2,1	1,4	250	540	705	1 160	10	46	47
Pays à revenu moyen	5 134 216	1,0	0,1	1 580	4 025	3 440	6 840	2	7	26
Revenu moyen inférieur	2 606 856	1,5	0,4	815	2 210	2 060	3 785	4	18	35
Revenu moyen supérieur	2 527 360	0,6	-0,5	2 605	6 960	5 750	11 480	0,4	…	…
Pays à revenu élevé	1 112 788	0,5	0,2	18 080	39 930	21 435	35 330	…	…	…

Note A: Les tableaux statistiques incluent les données du Soudan (pré-sécession) à titre indicatif dans la mesure où celles des deux entités crées en juillet 2011 deviennent tout juste disponibles. La classification des pays par niveau de revenu est telle que définie par la Banque mondiale, mais n'inclut que les pays EPT. Elle est basée sur la liste des pays par niveau de revenu révisée en juillet 2012.

Note B: Les valeurs médianes de 1998 et 2011 ne sont pas comparables car elles ne sont pas nécessairement basées sur le même nombre de pays.

1. Les indicateurs démographiques proviennent des estimations de la Division de la population des Nations Unies, révision 2010 (Nations Unies, 2011). Ils sont basés sur la variante moyenne.
2. Base de données de la Banque mondiale, mise à jour de décembre 2012.
3. Base de données OCDE-CAD (2013); Banque mondiale (2013); Banque mondiale (2012); PNUD (2013).
4. Les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée. Pour plus de détails, voir PNUD (2013).

(. . .) Données non disponibles.

Tableau 2

Alphabétisme des adultes et des jeunes

Pays ou territoire	TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 ANS ET PLUS) (%)									NOMBRE D'ADULTES ANALPHABÈTES (15 ans et plus)					
	1985–1994[1]			2005–2011[1]			Projections 2015			1985–1994[1]		2005–2011[1]		Projections 2015	
	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (000)	% F	Total (000)	% F	Total (000)	% F
Afrique subsaharienne															
Afrique du Sud	...	...	...	93 *	94 *	92 *	94	95	93	...	...	2 474	57 *	2 133	59
Angola	...	...	...	70	83	59	71	82	61	...	...	3 126	71	3 491	69
Bénin	27 *	40 *	17 *	29	41	18	38	50	27	1 998	61 *	3 097	60	3 578	60
Botswana	69 *	65 *	71 *	85	85	86	87	87	88	251	47 *	205	48	183	47
Burkina Faso	14 *	20 *	8 *	29 *	37 *	22 *	36	43	29	4 326	56 *	5 806	57 *	6 752	57
Burundi	37 *	48 *	28 *	87 *	89 *	85 *	85	88	82	1 944	61 *	646	60 *	856	61
Cameroun	...	...	...	71 *	78 *	65 *	75	81	68	...	...	3 317	62 *	3 343	63
Cap-Vert	63 *	75 *	53 *	85	90	80	87	91	83	70	69 *	52	66	48	66
Comores	...	...	...	76	81	71	78	82	74	...	...	106	60	106	59
Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	34 *	44 *	23 *	57	66	48	60	67	51	4 149	54 *	5 160	59	5 399	59
Érythrée	...	...	...	69	79	59	73	82	65	...	...	983	68	954	68
Éthiopie	27 *	36 *	19 *	39 *	49 *	29 *	49	57	40	21 815	57 *	26 847	59 *	29 280	59
Gabon	72 *	79 *	65 *	89	92	86	91	94	88	165	64 *	110	65	97	66
Gambie	...	...	...	51	61	42	56	64	48	...	...	489	61	504	61
Ghana	...	...	...	71 *	78 *	65 *	76	81	71	...	...	4 208	61 *	4 038	60
Guinée	...	...	...	25 *	37 *	12 *	30	38	23	...	...	4 300	58 *	4 569	55
Guinée-Bissau	...	...	...	55	69	42	60	72	48	...	...	407	66	406	65
Guinée équatoriale	...	...	...	94	97	91	95	97	93	...	...	25	74	23	71
Kenya	...	...	...	72	78	67	78	81	75	...	...	5 934	61	5 872	57
Lesotho	...	...	...	76	66	85	79	70	88	...	...	326	32	306	29
Libéria	43	55	32	43	61	27	48	62	33	639	61	1 105	65	1 360	64
Madagascar	...	...	...	64	67	62	65	67	63	...	...	4 039	55	4 945	53
Malawi	49 *	65 *	34 *	61	72	51	66	73	59	2 212	68 *	3 100	64	3 235	61
Mali	...	...	...	33 *	43 *	25 *	39	49	29	...	...	5 550	58 *	5 814	59
Maurice	80 *	85 *	75 *	89	91	87	90	92	88	150	63 *	115	61	106	60
Mozambique	...	...	...	51 *	67 *	36 *	59	73	45	...	...	6 235	68 *	6 173	69
Namibie	76 *	78 *	74 *	76	74	78	81	79	84	201	56 *	316	47	303	43
Niger	...	...	...	29 *	43 *	15 *	36	49	23	...	...	4 731	61 *	6 072	61
Nigéria	55 *	68 *	44 *	51	61	41	59	69	49	24 489	64 *	41 845	60	42 127	62
Ouganda	56 *	68 *	45 *	73 *	83 *	65 *	78	85	71	4 140	64 *	4 560	67 *	4 444	66
République centrafricaine	34 *	48 *	20 *	57	70	44	59	71	48	1 059	62 *	1 166	66	1 213	65
République démocratique du Congo	...	...	...	61	77	46	64	78	50	...	...	12 418	71	14 948	70
République-Unie de Tanzanie	59 *	71 *	48 *	68	75	61	71	76	65	5 205	65 *	7 920	62	8 453	59
Rwanda	58 *	...	...	66	71	62	70	73	67	1 511	61 *	2 060	59	2 096	56
Sao Tomé-et-Principe	73 *	85 *	62 *	70	80	60	75	82	69	17	73 *	28	68	28	64
Sénégal	27 *	37 *	18 *	50 *	62 *	39 *	58	69	47	2 600	57 *	3 400	63 *	3 426	64
Seychelles	88 *	87 *	89 *	92	91	92	...	...	...	6	47 *	5	46	...	...
Sierra Leone	...	...	...	43	55	33	48	59	38	...	...	1 941	61	1 963	62
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Soudan du Sud	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tchad	11 *	18 *	5 *	35	46	25	39	48	31	3 155	55 *	4 069	58	4 313	58
Swaziland	67 *	70 *	65 *	88	88	87	89	89	89	123	59 *	91	54	131	42
Togo	...	...	...	60 *	74 *	48 *	66	78	55	...	...	1 464	67 *	1 414	68
Zambie	65 *	73 *	57 *	61	72	52	63	71	56	1 487	62 *	2 478	63	2 953	60
Zimbabwe	84 *	89 *	79 *	84	88	80	86	89	84	979	66 *	1 275	63	1 214	58
Amérique du Nord et Europe occidentale															
Allemagne	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Andorre	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Autriche	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Belgique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Canada	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chypre	94 *	98 *	91 *	99 *	99 *	98 *	99	99	99	33	80 *	12	72 *	9	71
Danemark	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Espagne	96 *	98 *	95 *	98 *	99 *	97 *	98	99	98	1 104	73 *	882	68 *	755	67
États-Unis	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Finlande	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
France	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Grèce	93 *	96 *	89 *	97	98	96	98	99	97	615	74 *	262	70	221	68
Irlande	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islande	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Israël	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Italie	...	...	...	99	99	99	99	99	99	...	...	533	64	444	63
Luxembourg	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Malte	88 *	88 *	88 *	92 *	91 *	94 *	94	93	96	32	50 *	26	43 *	20	39
Monaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Norvège	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pays-Bas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Portugal	88 *	92 *	85 *	95	97	94	96	98	95	960	67 *	415	69	328	69
Royaume-Uni	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Marin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suède	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suisse	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Tableau 2

TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (15-24 ans) (%)									NOMBRE DE JEUNES ANALPHABÈTES (15-24 ans)						
1985–1994[1]			2005–2011[1]			Projections 2015			1985–1994[1]		2005–2011[1]		Projections 2015		
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (000)	% F	Total (000)	% F	Total (000)	% F	Pays ou territoire
															Afrique subsaharienne
...	...	...	99 *	98 *	99 *	99	99	99	...	...	122	34 *	73	36	Afrique du Sud
...	...	...	73	80	66	73	79	67	...	...	1 052	63	1 212	61	Angola
40 *	55 *	27 *	42	55	31	52	63	42	580	63 *	882	61	954	61	Bénin
89 *	86 *	92 *	95	93	97	98	96	99	31	35 *	21	31	10	12	Botswana
20 *	27 *	14 *	39 *	47 *	33 *	45	48	43	1 518	54 *	1 838	55 *	2 076	51	Burkina Faso
54 *	59 *	48 *	89 *	90 *	88 *	88	87	88	494	56 *	204	54 *	236	49	Burundi
...	...	...	81 *	85 *	76 *	84	87	80	...	...	773	62 *	705	60	Cameroun
88 *	90 *	86 *	98	98	99	99	98	100	8	57 *	2	23	1	19	Cap-Vert
...	...	...	86	86	86	88	87	88	...	...	19	50	19	46	Comores
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Congo
49 *	60 *	38 *	68	72	63	69	73	66	1 059	60 *	1 330	57	1 372	55	Côte d'Ivoire
...	...	...	90	93	88	93	95	92	...	...	106	62	77	60	Érythrée
34 *	39 *	28 *	55 *	63 *	47 *	69	71	68	6 808	54 *	7 090	59 *	6 222	53	Éthiopie
93 *	94 *	92 *	98	99	97	98	99	98	12	59 *	7	71	6	73	Gabon
...	...	...	68	73	64	73	76	71	...	...	116	58	110	55	Gambie
...	...	...	86 *	88 *	83 *	91	91	90	...	...	689	58 *	495	53	Ghana
...	...	...	31 *	38 *	22 *	45	43	47	...	...	1 391	55 *	1 229	47	Guinée
...	...	...	73	79	67	77	81	74	...	...	83	61	76	58	Guinée-Bissau
...	...	...	98	98	98	98	98	99	...	...	3	41	3	34	Guinée équatoriale
...	...	...	82	83	82	86	85	87	...	...	1 436	52	1 268	47	Kenya
...	...	...	83	74	92	85	77	93	...	...	85	23	77	22	Lesotho
60	66	54	49	63	37	54	65	44	164	57	345	63	399	61	Libéria
...	...	...	65	66	64	65	65	65	...	...	1 384	51	1 703	50	Madagascar
59 *	70 *	49 *	72	74	70	75	75	75	621	64 *	846	54	883	49	Malawi
...	...	...	47 *	56 *	39 *	54	61	46	...	...	1 631	57 *	1 631	57	Mali
91 *	91 *	92 *	97	96	98	97	96	98	19	47 *	7	34	6	31	Maurice
...	...	...	67 *	80 *	57 *	77	84	70	...	...	1 426	68 *	1 237	65	Mozambique
88 *	86 *	90 *	87	83	91	90	86	93	36	40 *	59	36	53	33	Namibie
...	...	...	37 *	52 *	23 *	46	56	36	...	...	1 440	64 *	1 880	60	Niger
71 *	81 *	62 *	66	76	58	73	80	65	5 256	66 *	9 815	62	9 434	62	Nigéria
70 *	77 *	63 *	87 *	90 *	85 *	91	90	91	1 051	62 *	837	59 *	733	49	Ouganda
48 *	63 *	35 *	66	72	59	67	72	63	265	64 *	318	60	323	58	République centrafricaine
...	...	...	66	79	53	69	80	57	...	...	4 072	69	4 848	68	République démocratique du Congo
82 *	86 *	78 *	75	76	73	76	77	76	827	62 *	2 251	54	2 378	51	République-Unie de Tanzanie
75 *	76 *	71 *	77	77	78	80	78	82	334	56 *	501	49	450	46	Rwanda
94 *	96 *	92 *	80	83	77	83	84	82	1	65 *	7	57	7	52	Sao Tomé-et-Principe
38 *	49 *	28 *	65 *	74 *	56 *	75	82	68	817	59 *	874	63 *	730	64	Sénégal
99 *	98 *	99 *	99	99	99	...	...	...	0,2	36 *	0,1	30	...	...	Seychelles
...	...	...	61	70	52	67	76	59	...	...	453	63	424	64	Sierra Leone
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Soudan du Sud
17 *	26 *	9 *	48	54	42	53	55	50	1 013	56 *	1 186	55	1 208	53	Tchad
84 *	83 *	84 *	94	92	95	94	93	96	23	51 *	19	37	36	24	Swaziland
...	...	...	80 *	87 *	73 *	85	89	81	...	...	258	68 *	205	63	Togo
66 *	67 *	66 *	64	70	58	66	69	62	524	51 *	864	58	1 029	55	Zambie
95 *	97 *	94 *	91	90	92	92	90	93	101	62 *	287	43	268	40	Zimbabwe
															Amérique du Nord et Europe occidentale
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Allemagne
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Andorre
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Autriche
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Belgique
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Canada
100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100	100	100	0,5	42 *	0,3	43 *	0,2	41	Chypre
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Danemark
100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100	100	100	29	47 *	19	38 *	11	37	Espagne
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	États-Unis
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Finlande
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	France
99 *	99 *	99 *	99	99	99	99	100	99	16	49 *	8	54	6	56	Grèce
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Irlande
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islande
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Israël
...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	5	47	4	46	Italie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Luxembourg
98 *	97 *	99 *	98 *	97 *	99 *	99	99	99	1	26 *	1	25 *	1	26	Malte
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Monaco
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Norvège
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pays-Bas
99 *	99 *	99 *	100	100	100	100	100	100	13	46 *	3	43	2	42	Portugal
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Royaume-Uni
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Saint-Marin
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Suède
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Suisse

Tableau 2 (suite)

Pays ou territoire	TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 ANS ET PLUS) (%)									NOMBRE D'ADULTES ANALPHABÈTES (15 ans et plus)					
	1985–1994[1]			2005–2011[1]			Projections 2015			1985–1994[1]		2005–2011[1]		Projections 2015	
	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (000)	% F	Total (000)	% F	Total (000)	% F
Amérique latine et Caraïbes															
Anguilla	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua-et-Barbuda	...	...	...	99	98	99	...	...	...	...	...	0,7	29	...	...
Antilles néerlandaises	95 *	95 *	95 *	97	97	97	97	97	97	7	53 *	6	55	5	54
Argentine	96 *	96 *	96 *	98	98	98	98	98	98	890	53 *	658	51	615	50
Aruba	...	...	...	97 *	97 *	97 *	98	98	98	...	...	3	55 *	2	53
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbade	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Belize	70 *	70 *	70 *	...	...	...	...	...	...	33	51 *	...	...	40	49
Bermudes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivie, État plurinational de	80 *	88 *	72 *	91 *	96 *	87 *	94	93	94	823	71 *	543	76 *	439	48
Brésil	...	...	...	90 *	90 *	91 *	92	91	92	...	...	13 984	50 *	12 890	49
Chili	94 *	95 *	94 *	99 *	99 *	98 *	99	99	99	548	54 *	191	53 *	195	53
Colombie	81 *	81 *	81 *	94 *	93 *	94 *	95	95	95	4 222	52 *	2 157	51 *	1 920	51
Costa Rica	...	...	...	96	96	96	97	96	97	...	...	134	46	130	46
Cuba	...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	16	52	15	52
Dominique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
El Salvador	74 *	77 *	71 *	84 *	87 *	82 *	88	90	86	845	59 *	653	62 *	565	62
Équateur	88 *	90 *	86 *	92 *	93 *	90 *	95	95	94	732	59 *	818	59 *	601	58
Grenade	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guatemala	64 *	72 *	57 *	76	81	71	78	83	74	1 921	61 *	2 098	63	2 127	63
Guyana	...	...	...	85	82	87	88	87	89	...	...	75	43	66	44
Haïti	...	...	...	49	53	45	61	64	58	...	...	3 028	55	2 748	55
Honduras	...	...	...	85 *	85 *	85 *	88	88	89	...	...	735	51 *	636	50
Îles Caïmanes	...	...	...	99 *	99 *	99 *	...	...	...	...	...	0,5	44 *	...	...
Îles Turques et Caïques	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Vierges britanniques	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaïque	...	...	...	87	82	92	89	84	93	...	...	254	33	234	31
Mexique	88 *	90 *	85 *	94 *	95 *	92 *	94	95	93	6 437	62 *	5 300	61 *	5 011	61
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	...	...	...	78 *	78 *	78 *	83	82	83	...	...	743	51 *	728	50
Panama	89 *	89 *	88 *	94 *	95 *	93 *	95	96	94	176	52 *	147	55 *	135	56
Paraguay	90 *	92 *	89 *	94 *	95 *	93 *	96	96	96	255	59 *	263	57 *	209	51
Pérou	87 *	93 *	82 *	90 *	95 *	85 *	93	96	89	1 850	72 *	1 991	75 *	1 573	75
République dominicaine	...	...	...	90 *	90 *	90 *	92	91	92	...	...	690	50 *	631	48
Sainte-Lucie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Kitts-et-Nevis	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	...	...	...	95 *	95 *	94 *	96	96	95	...	...	20	57 *	18	57
Trinité-et-Tobago	97 *	98 *	96 *	99	99	98	99	99	99	26	70 *	12	68	11	65
Uruguay	95 *	95 *	96 *	98 *	98 *	98 *	98	98	99	102	46 *	50	41 *	46	40
Venezuela, République bolivarienne	90 *	91 *	89 *	96 *	96 *	95 *	96	96	96	1 240	54 *	898	52 *	828	52
Asie centrale															
Arménie	99 *	99 *	98 *	100	100	99	100	100	100	31	77 *	11	70	9	66
Azerbaïdjan	...	...	...	100 *	100 *	100 *	100	100	100	...	...	17	68 *	14	69
Géorgie	...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	10	63	8	60
Kazakhstan	98 *	99 *	96 *	100 *	100 *	100 *	100	100	100	278	82 *	32	63 *	26	58
Kirghizistan	...	...	...	99 *	100 *	99 *	100	100	99	...	...	28	69 *	19	64
Mongolie	...	...	...	97	97	98	97	96	98	...	...	53	41	61	38
Ouzbékistan	...	...	...	99	100	99	100	100	99	...	...	112	69	86	66
Tadjikistan	98 *	99 *	97 *	100	100	100	100	100	100	68	74 *	13	68	11	66
Turkménistan	...	...	...	100	100	99	100	100	100	...	...	14	66	12	62
Asie de l'Est et Pacifique															
Australie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brunéi Darussalam	88 *	92 *	82 *	95	97	94	96	98	95	21	67 *	14	67	12	67
Cambodge	...	...	...	74 *	83 *	66 *	78	85	72	...	...	2 449	68 *	2 309	66
Chine	78 *	87 *	68 *	95 *	97 *	93 *	96	98	94	182 744	70 *	52 347	73 *	41 023	75
Fidji	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Cook	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Salomon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Indonésie	82 *	88 *	75 *	93 *	96 *	90 *	94	96	91	21 557	68 *	12 793	70 *	11 851	70
Japon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Macao, Chine	...	...	...	96 *	98 *	94 *	96	98	95	...	...	21	75 *	19	73
Malaisie	83 *	89 *	77 *	93 *	95 *	91 *	94	96	93	2 013	66 *	1 363	67 *	1 219	65
Micronésie (États fédérés de)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Myanmar	...	...	...	93	95	90	93	95	91	...	...	2 646	67	2 637	66
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nioué	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nouvelle-Zélande	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Palaos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	...	...	62	65	59	64	66	63	...	...	1 614	53	1 719	51
Philippines	94 *	94 *	93 *	95 *	95 *	96 *	96	96	97	2 328	53 *	2 635	46 *	2 495	44

Tableau 2

TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (15-24 ans) (%)									NOMBRE DE JEUNES ANALPHABÈTES (15-24 ans)						
1985–1994[1]			2005–2011[1]			Projections 2015			1985–1994[1]		2005–2011[1]		Projections 2015		
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (000)	% F	Total (000)	% F	Total (000)	% F	Pays ou territoire
															Amérique latine et Caraïbes
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Anguilla
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antigua-et-Barbuda
97 *	97 *	97 *	98	98	98	99	99	99	0,9	44 *	0,3	50	0,2	50	Antilles néerlandaises
98 *	98 *	99 *	99	99	99	99	99	99	92	43 *	53	37	47	37	Argentine
...	...	...	99 *	99 *	99 *	99	99	99	...	...	0,1	40 *	0,1	54	Aruba
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bahamas
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Barbade
76 *	76 *	77 *	...	...	...	89	87	90	10	50 *	...	...	8	46	Belize
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bermudes
94 *	96 *	92 *	99 *	100 *	99 *	99	98	99	83	70 *	12	74 *	25	30	Bolivie, État plurinational de
...	...	...	98 *	97 *	98 *	98	97	99	...	...	836	33 *	635	32	Brésil
98 *	98 *	99 *	99 *	99 *	99 *	99	99	99	38	41 *	33	49 *	37	50	Chili
91 *	89 *	92 *	98 *	98 *	99 *	99	98	99	655	43 *	150	36 *	116	33	Colombie
...	...	...	98	98	99	98	98	99	...	...	15	36	13	35	Costa Rica
...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	0,2	55	0,2	59	Cuba
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Dominique
85 *	85 *	85 *	96 *	96 *	96 *	97	97	98	167	51 *	53	46 *	36	43	El Salvador
96 *	97 *	96 *	99 *	98 *	99 *	99	99	99	79	54 *	36	42 *	22	39	Équateur
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Grenade
76 *	82 *	71 *	87	89	86	89	90	88	461	62 *	377	58	361	56	Guatemala
...	...	...	93	92	94	94	94	95	...	...	9	45	9	45	Guyana
...	...	...	72	74	70	82	83	82	...	...	570	54	391	52	Haïti
...	...	...	96 *	95 *	97 *	97	96	98	...	...	67	37 *	49	32	Honduras
...	...	...	99 *	99 *	99 *	...	...	...	...	...	0,1	62 *	...	...	Îles Caïmanes
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Turques et Caïques
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Vierges britanniques
...	...	...	96	93	98	97	94	99	...	...	22	17	19	16	Jamaïque
95 *	96 *	95 *	98 *	98 *	99 *	99	99	99	832	56 *	322	49 *	254	45	Mexique
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Montserrat
...	...	...	87 *	85 *	89 *	92	90	94	...	...	153	43 *	107	38	Nicaragua
95 *	95 *	95 *	98 *	98 *	97 *	98	98	98	25	52 *	14	55 *	12	52	Panama
96 *	96 *	95 *	99 *	99 *	99 *	99	98	100	37	52 *	18	45 *	17	12	Paraguay
95 *	97 *	94 *	97 *	98 *	97 *	98	98	98	215	67 *	143	62 *	107	54	Pérou
...	...	...	97 *	96 *	98 *	98	97	99	...	...	55	33 *	41	34	République dominicaine
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sainte-Lucie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Saint-Kitts-et-Nevis
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Saint-Vincent-et-les-Grenadines
...	...	...	98 *	98 *	99 *	99	98	100	...	...	1	37 *	0,9	17	Suriname
99 *	99 *	99 *	100	100	100	100	100	100	2	50 *	1,0	49	0,7	48	Trinité-et-Tobago
99 *	98 *	99 *	99 *	98 *	99 *	99	98	99	6	37 *	6	31 *	7	30	Uruguay
95 *	95 *	96 *	99 *	98 *	99 *	99	99	99	175	39 *	79	40 *	60	43	Venezuela, République bolivarienne
															Asie centrale
100 *	100 *	100 *	100	100	100	100	100	100	0,5	49 *	1	35	1	34	Arménie
...	...	...	100 *	100 *	100 *	100	100	100	...	...	0,9	54 *	0,4	66	Azerbaïdjan
...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	1	37	1	35	Géorgie
100	100	100	100 *	100 *	100 *	100	100	100	8	44	5	40 *	4	40	Kazakhstan
...	...	...	100 *	100 *	100 *	100	100	100	...	...	3	40 *	3	38	Kirghizistan
...	...	...	96	94	97	95	93	97	...	...	25	31	26	31	Mongolie
...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	4	8	3	0,5	Ouzbékistan
100	100	100	100	100	100	100	100	100	3	56	2	45	2	44	Tadjikistan
...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	2	32	2	27	Turkménistan
															Asie de l'Est et Pacifique
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Australie
98 *	98 *	98 *	100	100	100	100	100	100	0,9	49 *	0,2	55	0,1	58	Brunéi Darussalam
...	...	...	87 *	88 *	86 *	92	91	92	...	...	410	54 *	265	46	Cambodge
94 *	97 *	91 *	100 *	100 *	100 *	100	100	100	14 235	73 *	802	54 *	532	49	Chine
...	...	...	...	...	...				...	...	...	...	...	...	Fidji
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Cook
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Marshall
...	...	...	...	...	...				...	...	...	...	...	...	Îles Salomon
96 *	97 *	95 *	99 *	99 *	99 *	99	99	99	1 450	65 *	525	50 *	436	44	Indonésie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Japon
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kiribati
...	...	...	100 *	100 *	100 *	100	100	100	...	...	0,3	49 *	0,2	54	Macao, Chine
96 *	96 *	95 *	98 *	98 *	98 *	98	98	99	158	53 *	81	48 *	86	46	Malaisie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Micronésie (États fédérés de)
...	...	...	96	96	96	96	96	96	...	...	348	53	320	50	Myanmar
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nauru
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nioué
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nouvelle-Zélande
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Palaos
...	...	...	71	67	75	72	66	79	...	...	391	42	418	37	Papouasie-Nouvelle-Guinée
97 *	96 *	97 *	98 *	97 *	98 *	98	97	99	425	45 *	406	33 *	412	25	Philippines

Tableau 2 (suite)

Pays ou territoire	TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 ANS ET PLUS) (%)									NOMBRE D'ADULTES ANALPHABÈTES (15 ans et plus)					
	1985–1994[1]			2005–2011[1]			Projections 2015			1985–1994[1]		2005–2011[1]		Projections 2015	
	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (000)	% F	Total (000)	% F	Total (000)	% F
République de Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
République démocratique populaire lao	...	...	...	73 *	82 *	63 *	80	87	72	...	...	958	69 *	934	68
République populaire démocratique de Corée	...	...	...	100 *	100 *	100 *	100	100	100	...	...	0,3	71 *	0,2	67
Samoa	98 *	98 *	97 *	99	99	99	99	99	99	2	59 *	1	58	1	56
Singapour	89 *	95 *	83 *	96 *	98 *	94 *	97	98	95	260	78 *	172	76 *	147	75
Thaïlande	...	...	...	94 *	96 *	92 *	95	97	94	...	...	3 361	67 *	2 768	66
Timor-Leste	...	...	...	58 *	64 *	53 *	67	71	63	...	...	252	56 *	241	56
Tokélaou	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	...	...	...	99 *	99 *	99 *	99	99	99	...	...	0,6	48 *	0,5	46
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Viet Nam	88 *	93 *	83 *	93	95	91	94	96	92	5 002	73 *	4 528	66	4 294	65
Asie du Sud et de l'Ouest															
Afghanistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	35 *	44 *	26 *	58	62	53	61	65	58	40 252	55 *	44 137	55	43 876	54
Bhoutan	...	...	...	53 *	65 *	39 *	64	73	54	...	...	206	60 *	205	60
Inde	48 *	62 *	34 *	63 *	75 *	51 *	71	81	61	287 272	61 *	287 355	65 *	266 367	67
Maldives	96 *	96 *	96 *	98 *	98 *	98 *	99	100	99	5	46 *	3	49 *	2	84
Népal	33 *	49 *	17 *	57	71	47	66	79	53	7 531	62 *	8 150	66	7 524	70
Pakistan	...	...	...	55 *	69 *	40 *	60	72	47	...	...	49 507	65 *	51 037	65
République islamique d'Iran	66 *	74 *	56 *	85 *	89 *	81 *	91	94	88	10 687	63 *	8 256	64 *	5 680	66
Sri Lanka	...	...	...	91 *	93 *	90 *	93	94	92	...	...	1 373	59 *	1 221	58
États arabes															
Algérie	50 *	63 *	36 *	73 *	81 *	64 *	80	87	73	6 562	64 *	6 472	66 *	5 588	68
Arabie saoudite	71 *	80 *	57 *	87	91	82	89	92	85	2 871	59 *	2 522	59	2 327	60
Bahreïn	84 *	89 *	77 *	95 *	96 *	92 *	95	97	93	55	56 *	55	53 *	51	52
Djibouti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Égypte	44 *	57 *	31 *	72 *	80 *	64 *	74	82	66	16 910	62 *	15 631	65 *	16 124	66
Émirats arabes unis	71 *	72 *	69 *	90 *	89 *	91 *	93	92	95	264	31 *	327	24 *	502	19
Iraq	...	...	...	78	86	71	79	86	73	...	...	4 014	68	4 438	65
Jamahiriya arabe libyenne	77	88	65	90	96	83	91	97	86	646	73	466	80	416	82
Jordanie	...	...	...	93 *	96 *	89 *	94	97	92	...	...	287	71 *	250	70
Koweït	74 *	78 *	69 *	94 *	95 *	92 *	96	96	94	281	49 *	118	50 *	102	48
Liban	...	...	...	90 *	93 *	86 *	94	96	92	...	...	319	70 *	210	71
Maroc	42 *	55 *	29 *	56 *	69 *	44 *	62	74	51	9 603	62 *	9 967	66 *	9 405	67
Mauritanie	...	...	...	59	65	52	61	67	55	...	...	884	58	925	58
Oman	...	...	...	87 *	90 *	82 *	88	89	85	...	...	263	54 *	272	48
Palestine	...	...	...	72	81	63	...	...	...	...	...	7 540	66	...	...
Qatar	76 *	77 *	72 *	96 *	97 *	95 *	97	97	96	68	30 *	57	25 *	59	24
République arabe syrienne	...	...	...	84	90	78	86	92	81	...	...	2 113	70	2 033	70
Soudan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tunisie	...	...	...	95 *	98 *	93 *	96	98	94	...	...	114	77 *	107	76
Yémen	59	70	48	79 *	87 *	71 *	83	90	75	2 329	63	1 670	70 *	1 482	72
Soudan (pré-sécession)	37 *	57 *	17 *	65	82	49	70	85	55	4 466	66 *	4 826	74	4 734	76
Europe centrale et orientale															
Albanie	...	...	...	97 *	98 *	96 *	98	98	97	...	...	79	69 *	60	66
Bélarus	98 *	99 *	97 *	100 *	100 *	99 *	100	100	100	166	87 *	31	72 *	22	64
Bosnie-Herzégovine	...	...	...	98	99	97	98	100	97	...	...	64	87	49	86
Bulgarie	...	...	...	98 *	99 *	98 *	98	99	98	...	...	106	64 *	100	62
Croatie	97 *	99 *	95 *	99	100	98	99	100	99	120	82 *	42	79	34	77
Estonie	100 *	100 *	100 *	100	100	100	100	100	100	3	79 *	2	49	2	47
Ex-République yougoslave de Macédoine	94 *	97 *	91 *	97	99	96	98	99	97	87	77 *	45	76	39	74
Fédération de Russie	98 *	99 *	97 *	100 *	100 *	100 *	100	100	100	2 288	88 *	383	61 *	334	56
Hongrie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Lettonie	99 *	100 *	99 *	100	100	100	100	100	100	11	80 *	4	51	4	49
Lituanie	98 *	99 *	98 *	100	100	100	100	100	100	44	76 *	8	51	8	51
Monténégro	...	...	...	98	99	98	99	99	98	...	...	8	81	6	77
Pologne	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
République de Moldova	96 *	99 *	94 *	99	100	98	99	100	99	113	82 *	30	79	19	79
République tchèque	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Roumanie	97 *	99 *	95 *	98	98	97	98	98	97	586	78 *	418	65	397	61
Serbie	...	...	...	98	99	97	98	99	98	...	...	162	80	126	77
Slovaquie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Slovénie	100 *	100 *	99 *	100	100	100	100	100	100	7	60 *	5	55	5	54
Turquie	79 *	90 *	69 *	94 *	98 *	90 *	95	99	93	7 196	76 *	3 224	83 *	2 636	84
Ukraine	...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	109	66	88	60

TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (15-24 ans) (%)									NOMBRE DE JEUNES ANALPHABÈTES (15-24 ans)						
1985–1994[1]			2005–2011[1]			Projections 2015			1985–1994[1]		2005–2011[1]		Projections 2015		
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (000)	% F	Total (000)	% F	Total (000)	% F	Pays ou territoire
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	République de Corée
…	…	…	84 *	89 *	79 *	90	93	87	…	…	196	66 *	146	64	République démocratique populaire lao
…	…	…	100 *	100 *	100 *	100	100	100	…	…	0,01	33 *	0,01	23	République populaire démocratique de Corée
99 *	99 *	99 *	100	99	100	100	99	100	0,4	49 *	0,2	38	0,2	36	Samoa
99 *	99 *	99 *	100 *	100 *	100 *	…	…	…	6	44 *	2	45 *	2	41	Singapour
…	…	…	98 *	98 *	98 *	99	99	99	…	…	208	53 *	135	50	Thaïlande
…	…	…	80 *	80 *	79 *	82	82	83	…	…	47	51 *	52	48	Timor-Leste
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Tokélaou
…	…	…	99 *	99 *	100 *	100	99	100	…	…	0,1	38 *	0,1	36	Tonga
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Tuvalu
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Vanuatu
94 *	94 *	93 *	97	97	97	98	98	97	842	53 *	517	56	384	56	Viet Nam
															Asie du Sud et de l'Ouest
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Afghanistan
45 *	52 *	38 *	79	77	80	83	81	86	12 116	55 *	6 469	45	5 254	41	Bangladesh
…	…	…	74 *	80 *	68 *	89	90	87	…	…	38	59 *	17	55	Bhoutan
62 *	74 *	49 *	81 *	88 *	74 *	90	93	87	65 244	64 *	41 275	67 *	23 738	62	Inde
98 *	98 *	98 *	99 *	99 *	99 *	100	100	100	0,7	46 *	0,5	45 *	0,2	100	Maldives
50 *	68 *	33 *	82	89	77	87	91	83	1 862	67 *	1 049	67	885	64	Népal
…	…	…	71 *	79 *	61 *	77	82	72			10 820	64 *	9 038	59	Pakistan
87 *	92 *	81 *	99 *	99 *	99 *	99	99	99	1 392	71 *	235	54 *	114	45	République islamique d'Iran
…	…	…	98 *	98 *	99 *	99	98	99			61	37 *	39	33	Sri Lanka
															États arabes
74 *	86 *	62 *	92 *	94 *	89 *	96	96	96	1 213	73 *	611	65 *	288	50	Algérie
88 *	94 *	81 *	98	99	97	99	99	98	345	73 *	100	74	67	76	Arabie saoudite
97 *	97 *	97 *	98 *	99 *	98 *	100	100	100	3	52 *	3	61 *	0,3	56	Bahreïn
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Djibouti
63 *	71 *	54 *	88 *	91 *	84 *	91	93	89	3 747	61 *	2 004	62 *	1 401	62	Égypte
82 *	81 *	85 *	95 *	94 *	97 *	99	100	99	34	37 *	34	24 *	5	71	Émirats arabes unis
…	…	…	82	84	81	82	82	81	…	…	1 130	54	1 346	51	Iraq
98	99	96	100	100	100	100	100	100	22	86	1	71	1	66	Jamahiriya arabe libyenne
…	…	…	99 *	99 *	99 *	99	99	99	…	…	16	48 *	10	43	Jordanie
87 *	91 *	84 *	99 *	99 *	99 *	100	100	100	38	62 *	6	41 *	0,03	42	Koweït
…	…	…	99 *	98 *	99 *	99	99	99	…	…	10	36 *	7	36	Liban
58 *	71 *	46 *	79 *	87 *	72 *	83	89	78	2 234	65 *	1 296	68 *	1 009	67	Maroc
…	…	…	69	72	66	71	73	70	…	…	219	54	218	52	Mauritanie
…	…	…	98 *	97 *	98 *	99	99	99	…	…	14	35 *	3	72	Oman
…	…	…	87	90	85	…	…	…	…	…	1 117	60	…	…	Palestine
90 *	89 *	91 *	97 *	96 *	98 *	99	99	99	6	31 *	8	14 *	2	17	Qatar
…	…	…	95	96	94	96	97	96	…	…	201	60	172	59	République arabe syrienne
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Soudan
…	…	…	99 *	99 *	99 *	99	99	99	…	…	6	45 *	6	42	Tunisie
83	90	75	97 *	98 *	96 *	98	99	98	299	72	56	68 *	29	59	Yémen
60 *	83 *	35 *	86	96	76	90	98	83	1 042	78 *	743	86	572	87	Soudan (pré-sécession)
															Europe centrale et orientale
…	…	…	99 *	99 *	99 *	99	99	99	…	…	7	46 *	5	46	Albanie
100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100	100	100	3	43 *	3	42 *	2	42	Bélarus
…	…	…	100	100	100	100	100	100	…	…	2	47	2	49	Bosnie-Herzégovine
…	…	…	98 *	98 *	98 *	98	98	98	…	…	18	54 *	14	54	Bulgarie
100 *	100 *	100 *	100	100	100	100	100	100	2	53 *	2	46	2	44	Croatie
100 *	100 *	100 *	100	100	100	100	100	100	0,3	35 *	0,4	37	0,3	36	Estonie
99 *	99 *	99 *	99	99	99	99	99	98	4	62 *	4	54	4	53	Ex-République yougoslave de Macédoine
100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100	100	100	55	44 *	60	41 *	44	41	Fédération de Russie
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Hongrie
100 *	100 *	100 *	100	100	100	100	100	100	0,8	40 *	0,9	42	0,8	42	Lettonie
100 *	100 *	100 *	100	100	100	100	100	100	2	44 *	1	48	0,8	50	Lituanie
…	…	…	99	99	99	99	99	99	…	…	0,6	50	0,6	48	Monténégro
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Pologne
100 *	100 *	100 *	100	100	100	100	100	100	2	48 *	-	-	-	-	République de Moldova
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	République tchèque
99 *	99 *	99 *	97	97	97	97	97	97	34	53 *	78	46	74	45	Roumanie
…	…	…	99	99	99	99	99	99	…	…	10	50	9	49	Serbie
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Slovaquie
100 *	100 *	100 *	100	100	100	100	100	100	0,7	44 *	0,3	33	0,3	31	Slovénie
93 *	97 *	88 *	99 *	99 *	98 *	99	100	99	806	77 *	167	78 *	98	78	Turquie
…	…	…	100	100	100	100	100	100	…	…	14	40	12	40	Ukraine

Tableau 2 (suite)

	TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 ANS ET PLUS) (%)									NOMBRE D'ADULTES ANALPHABÈTES (15 ans et plus)					
	1985–1994[1]			2005–2011[1]			Projections 2015			1985–1994[1]		2005–2011[1]		Projections 2015	
Pays ou territoire	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (000)	% F	Total (000)	% F	Total (000)	% F
	Moyenne pondérée									Somme	% F	Somme	% F	Somme	% F
Monde	76	82	69	84	89	80	86	90	82	880 504	63	773 549	64	742 799	64
Pays développés	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pays en développement	67	76	58	80	86	74	83	88	78	865 961	63	763 987	64	733 847	64
Pays en transition	98	99	97	100	100	99	100	100	100	4 698	85	1 190	69	649	60
Afrique subsaharienne	53 **	64 **	43 **	59	68	51	64	72	56	133 172	62 **	181 950	61	191 376	61
Amérique du Nord et Europe occidentale	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes	86 **	87 **	84 **	92	92	91	93	93	92	42 204	55 **	35 614	55	32 681	54
Amérique latine	86 **	88 **	85 **	92	93	92	93	94	93	39 300	56 **	32 112	55	29 293	54
Caraïbes	...	...	...	69	71	68	73	74	72	...	...	3 503	54	3 388	53
Asie centrale	98 **	99 **	97 **	100	100	99	100	100	100	937	77 **	290	63	247	58
Asie de l'Est et Pacifique	82	89	75	95	97	93	96	98	94	231 557	69	89 478	71	76 014	71
Asie de l'Est	82	89	74	95	97	93	96	98	94	230 154	69	87 652	71	74 173	71
Pacifique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest	47	59	34	63	74	52	70	80	61	400 974	60	407 021	64	381 909	65
États arabes	55	68	42	77	85	68	79	87	71	51 697	63	47 603	66	47 629	67
Europe centrale et orientale	96	98	94	99	99	98	98	99	97	12 077	79	4 919	78	6 506	80
Pays à faible revenu	51 **	60 **	41 **	61	69	54	66	72	59	149 510	60 **	183 552	60	189 550	60
Pays à revenu moyen	72	80	64	83	89	79	86	90	81	722 271	64	582 835	65	544 545	66
Revenu moyen inférieur	59	69	48	71	80	62	76	83	68	458 704	61	470 164	65	450 953	65
Revenu moyen supérieur	82	88	75	94	96	92	95	97	94	263 567	67	112 671	67	93 592	67
Pays à revenu élevé	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Source: Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO.

Note A: Les tableaux statistiques incluent les données du Soudan (pré-sécession) à titre indicatif dans la mesure où celles des deux entités crées en juillet 2011 deviennent tout juste disponibles. La classification des pays par niveau de revenu est telle que définie par la Banque mondiale, mais n'inclut que les pays EPT. Elle est basée sur la liste des pays par niveau de revenu révisée en juillet 2012.

Note B: Pour les pays signalés par (*), les données utilisées sont des données nationales observées. Pour toutes les autres données, il s'agit des estimations de l'ISU. Ces dernières ont été produites en utilisant le modèle de projections mondial des données d'alphabétisme par âge spécifique de l'ISU. Celles pour la période la plus récente se réfèrent à 2011 et sont basées sur les données observées les plus récentes disponibles pour chaque pays.

Note C: La population utilisée pour calculer le nombre d'analphabètes provient des estimations de la Division de la population des Nations Unies, révision 2010 (Nations Unies, 2011). Elle est basée sur la variante moyenne. Pour les pays dont les données sur l'alphabétisme sont des données nationales observées, la population utilisée est celle correspondant à l'année du recensement ou de l'enquête. Pour les pays dont les données sont des estimations de l'ISU, la population utilisée est celle de 1994 et 2011.

1. Les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée. Voir la version web de l'introduction des tableaux statistiques pour une information plus détaillée sur les définitions nationales de l'alphabétisme, les méthodes de mesure, les sources des données et les années auxquelles se réfèrent ces dernières.

(**) Pour les données par pays : estimation partielle de l'ISU; pour les sommes et moyennes pondérées par région ou par autre groupe de pays: imputation partielle due à la couverture incomplète des pays (entre 33 % et 60 % de la population de la région ou d'un autre groupe de pays).

(. . .) Données non disponibles.

Tableau 2

TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (15-24 ans) (%)									NOMBRE DE JEUNES ANALPHABÈTES (15-24 ans)						
1985–1994[1]			2005–2011[1]			Projections 2015			1985–1994[1]		2005–2011[1]		Projections 2015		
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (000)	% F	Total (000)	% F	Total (000)	% F	Pays ou territoire
Moyenne pondérée									Somme	% F	Somme	% F	Somme	% F	
83	88	79	89	92	87	92	93	90	167 781	62	123 198	61	98 431	57	Monde
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pays développés
80	85	75	88	91	85	90	92	89	167 157	62	122 578	61	97 870	57	Pays en développement
100	100	100	100	100	100	100	100	100	116	46	120	41	74	39	Pays en transition
66 **	73 **	59 **	70	76	64	74	78	70	34 282	60 **	47 558	60	46 751	57	Afrique subsaharienne
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Amérique du Nord et Europe occidentale
93 **	93 **	93 **	97	97	97	98	97	98	6 166	48 **	3 043	45	2 403	42	Amérique latine et Caraïbes
93 **	93 **	94 **	98	97	98	98	98	98	5 649	47 **	2 422	43	1 946	41	Amérique latine
...	...	...	81	82	81	87	87	87	...	...	621	52	457	50	Caraïbes
100 **	100 **	100 **	100	100	100	100	100	100	30	47 **	45	33	42	31	Asie centrale
95	97	93	99	99	99	99	99	99	19 840	69	4 081	51	3 314	45	Asie de l'Est et Pacifique
95	97	93	99	99	99	99	99	99	19 458	69	3 650	52	2 873	46	Asie de l'Est
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pacifique
60	70	49	81	87	75	88	91	86	96 043	61	61 778	64	39 993	59	Asie du Sud et de l'Ouest
74	83	65	90	93	87	91	94	89	10 177	67	6 037	65	5 170	63	États arabes
98	99	98	99	99	99	99	99	99	968	72	386	59	507	65	Europe centrale et orientale
60 **	67 **	53 **	73	77	69	77	79	59	41 631	59 **	42 586	57	40 395	54	Pays à faible revenu
84	88	79	91	94	88	93	95	82	126 765	63	81 145	64	59 137	60	Pays à revenu moyen
71	78	63	84	89	79	89	92	68	102 323	62	75 739	65	54 948	60	Revenu moyen inférieur
94	96	92	99	99	99	99	99	94	24 442	66	5 406	52	4 190	48	Revenu moyen supérieur
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pays à revenu élevé

Tableau 3A
Éducation et protection de la petite enfance (EPPE) : protection

Pays ou territoire	SURVIE DES ENFANTS[1]		BIEN-ÊTRE DES ENFANTS[2]						
					Enfants d'1 an immunisés contre (%)				
	Taux de mortalité infantile (moins de 1 an) (‰)	Taux de mortalité des moins de 5 ans (‰)	Nouveau-nés ayant une insuffisance pondérale à la naissance (%)	Enfants de moins de 5 ans souffrant d'un retard de croissance modérée ou grave	Tuberculose	Diphtérie, tétanos, coqueluche	Poliomyélite	Rougeole	Hépatite B
					Vaccinations correspondantes :				
					BCG	DTC3	Polio3	Rougeole	HepB3
	2010–2015	2010–2015	2007–2011[3]	2005–2012[3]	2011	2011	2011	2011	2011
Afrique subsaharienne									
Afrique du Sud	46	64	…	24	78	72	73	78	76
Angola	96	156	12	29	88	86	85	88	86
Bénin	77	121	15	45	97	85	85	72	85
Botswana	35	46	13	31	99	96	96	94	93
Burkina Faso	71	147	16	35	99	91	90	63	91
Burundi	94	152	11	58	90	96	94	92	96
Cameroun	85	136	11	32	80	66	67	76	66
Cap-Vert	18	22	6	…	99	90	90	96	90
Comores	63	86	25	…	76	83	85	72	83
Congo	67	104	13	31	95	90	90	90	90
Côte d'Ivoire	69	107	17	40	74	62	58	49	62
Érythrée	48	62	14	…	99	99	99	99	99
Éthiopie	63	96	20	44	69	51	62	57	51
Gabon	44	64	14	…	89	45	44	55	45
Gambie	66	93	10	24	90	96	95	91	96
Ghana	44	63	13	28	98	91	91	91	91
Guinée	84	134	12	40	93	59	57	58	59
Guinée-Bissau	110	181	11	32	93	76	73	61	76
Guinée équatoriale	93	151	13	…	73	33	39	51	…
Kenya	58	89	8	35	92	88	88	87	88
Lesotho	62	89	11	39	95	83	91	85	83
Libéria	77	107	14	39	73	49	56	40	49
Madagascar	41	58	16	50	82	89	88	70	89
Malawi	86	119	12	47	99	97	86	96	97
Mali	92	173	19	38	89	72	71	56	72
Maurice	12	15	14	…	99	98	98	99	98
Mozambique	78	123	16	43	91	76	73	82	76
Namibie	30	39	16	29	89	82	85	74	82
Niger	86	144	27	55	61	75	44	76	75
Nigéria	88	141	12	41	64	47	73	71	50
Ouganda	72	114	14	34	86	82	82	75	82
République centrafricaine	96	155	14	41	74	54	47	62	54
République démocratique du Congo	109	180	10	43	67	70	78	71	70
République-Unie de Tanzanie	54	81	8	42	99	90	88	93	90
Rwanda	93	114	7	44	99	97	93	95	97
Sao Tomé-et-Principe	47	69	8	29	99	96	96	91	96
Sénégal	50	85	19	16	95	83	73	82	83
Seychelles	…	…	…	…	99	99	99	99	99
Sierra Leone	103	157	10	44	96	84	81	80	84
Somalie	100	162	…	42	41	41	49	46	…
Soudan du Sud	…	…	…	31	57	46	46	64	…
Tchad	124	195	20	39	53	22	31	28	22
Swaziland	65	92	9	31	98	91	85	98	91
Togo	67	104	11	30	90	81	81	67	81
Zambie	81	130	11	45	88	81	83	83	81
Zimbabwe	47	71	11	32	98	99	99	92	93
Amérique du Nord et Europe occidentale									
Allemagne	3	4	…	…	…	99	95	99	93
Andorre	…	…	…	…	…	99	99	99	99
Autriche	4	5	7	…	…	83	83	76	83
Belgique	4	5	…	…	…	98	98	95	97
Canada	5	6	6	…	…	95	99	98	70
Chypre	4	5	…	…	…	99	99	87	96
Danemark	4	5	4	…	…	91	91	87	…
Espagne	4	4	…	…	…	97	97	95	97
États-Unis	6	8	…	…	…	94	94	90	91
Finlande	3	3	4	…	…	99	99	97	…
France	3	4	…	…	…	99	99	89	65
Grèce	4	5	…	…	91	99	99	99	95
Irlande	4	4	…	…	41	95	95	92	95
Islande	2	3	4	…	…	96	96	93	…
Israël	3	4	8	…	…	94	94	98	99
Italie	3	4	…	…	…	96	96	90	96
Luxembourg	2	3	8	…	…	99	99	96	95
Malte	5	7	6	…	…	96	96	84	82
Monaco	…	…	…	…	89	99	99	99	99
Norvège	3	4	5	…	…	94	94	93	…
Pays-Bas	4	5	…	…	…	97	97	96	…
Portugal	4	5	8	…	96	98	97	96	97
Royaume-Uni	5	6	…	…	…	95	95	90	…
Saint-Marin	…	…	…	…	…	86	86	83	86
Suède	3	3	…	…	23	98	98	96	…
Suisse	4	5	…	…	…	95	95	92	…

Tableau 3A (suite)

	SURVIE DES ENFANTS[1]		BIEN-ÊTRE DES ENFANTS [2]						
					Enfants d'1 an immunisés contre (%)				
	Taux de mortalité infantile (moins de 1 an) (‰)	Taux de mortalité des moins de 5 ans (‰)	Nouveau-nés ayant une insuffisance pondérale à la naissance (%)	Enfants de moins de 5 ans souffrant d'un retard de croissance modérée ou grave	Tuberculose	Diphtérie, tétanos, coqueluche	Poliomyélite	Rougeole	Hépatite B
					Vaccinations correspondantes :				
					BCG	DTC3	Polio3	Rougeole	HepB3
Pays ou territoire	**2010–2015**	**2010–2015**	**2007–2011[3]**	**2005–2012[3]**	**2011**	**2011**	**2011**	**2011**	**2011**
Amérique latine et Caraïbes									
Anguilla	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua-et-Barbuda	...	...	5	...	...	99	99	99	99
Antilles néerlandaises	12	14	...	...	...	...	...	...	...
Argentine	12	14	7	...	99	93	95	93	93
Aruba	15	17	...	...	...	...	...	...	...
Bahamas	14	18	10	...	...	98	97	90	95
Barbade	12	14	12	...	...	91	91	93	91
Belize	16	21	14	22	98	95	95	98	95
Bermudes	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivie, État plurinational de	41	54	6	27	90	82	82	84	82
Brésil	19	24	8	7	99	96	97	97	96
Chili	7	8	6	2,5	91	94	93	91	94
Colombie	17	23	6	13	83	85	85	88	85
Costa Rica	9	11	7	6	78	85	82	83	84
Cuba	5	6	5	...	99	96	99	99	96
Dominique	...	...	10	...	99	98	99	99	98
El Salvador	19	23	9	21	91	89	89	89	90
Équateur	19	23	8	...	99	99	99	98	98
Grenade	13	15	9	...	...	94	95	95	94
Guatemala	26	34	11	48	89	85	86	87	85
Guyana	37	46	14	18	97	93	93	98	93
Haïti	58	76	25	30	75	59	59	59	...
Honduras	24	33	10	30	99	98	98	99	98
Îles Caïmanes	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Turques et Caïques	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Vierges britanniques	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaïque	22	26	12	4	99	99	99	88	99
Mexique	14	17	7	14	99	97	97	98	98
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	18	22	9	22	98	98	99	99	98
Panama	16	21	10	19	97	87	91	97	87
Paraguay	27	33	6	18	94	90	87	93	90
Pérou	18	28	8	20	91	91	91	96	91
République dominicaine	22	28	11	10	98	84	84	79	80
Sainte-Lucie	12	16	11	...	97	97	97	95	97
Saint-Kitts-et-Nevis	...	...	8	...	99	97	98	99	98
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	21	25	8	...	99	95	95	99	96
Suriname	20	27	11	11	...	86	86	85	86
Trinité-et-Tobago	24	31	19	...	...	90	91	92	90
Uruguay	12	15	9	8	99	95	95	95	95
Venezuela, République bolivarienne	15	20	8	13	95	78	78	86	78
Asie centrale									
Arménie	24	27	7	19	96	95	96	97	95
Azerbaïdjan	38	43	10	27	82	74	80	67	48
Géorgie	26	27	5	11	96	94	90	94	92
Kazakhstan	24	29	6	18	96	99	99	99	99
Kirghizistan	33	42	5	18	98	96	94	97	96
Mongolie	31	37	5	16	99	99	99	98	99
Ouzbékistan	44	53	5	20	99	99	99	99	99
Tadjikistan	51	65	10	30	97	96	97	98	96
Turkménistan	49	62	4	...	98	97	97	99	97
Asie de l'Est et Pacifique									
Australie	4	5	7	...	...	92	92	94	92
Brunéi Darussalam	5	6	...	...	96	97	99	91	93
Cambodge	53	69	11	40	94	94	94	93	94
Chine	20	24	3	9	99	99	99	99	99
Fidji	17	22	10	...	99	99	99	94	99
Îles Cook	...	...	3	...	98	93	93	89	93
Îles Marshall	...	...	18	...	99	94	95	97	97
Îles Salomon	35	43	12	33	89	88	93	73	88
Indonésie	25	31	9	36	82	63	70	89	63
Japon	3	3	8	...	94	98	96	94	...
Kiribati	...	...	...	...	86	99	95	90	95
Macao, Chine	4	5	...	...	...	...	...	...	...
Malaisie	7	9	10	17	99	99	99	95	97
Micronésie (États fédérés de)	31	38	18	...	75	84	83	92	83
Myanmar	45	57	9	35	93	99	99	99	52
Nauru	...	...	27	24	99	99	99	99	99
Nioué	...	...	0	...	99	98	98	99	98
Nouvelle-Zélande	5	6	6	...	...	95	95	93	95
Palaos	...	...	...	...	...	84	98	85	91
Papouasie-Nouvelle-Guinée	44	58	11	44	83	61	58	60	62
Philippines	21	27	21	32	84	80	80	79	76

Tableau 3A (suite)

	SURVIE DES ENFANTS[1]		BIEN-ÊTRE DES ENFANTS [2]						
					Enfants d'1 an immunisés contre (%)				
	Taux de mortalité infantile (moins de 1 an) (‰)	Taux de mortalité des moins de 5 ans (‰)	Nouveau-nés ayant une insuffisance pondérale à la naissance (%)	Enfants de moins de 5 ans souffrant d'un retard de croissance modérée ou grave	Tuberculose	Diphtérie, tétanos, coqueluche	Poliomyélite	Rougeole	Hépatite B
					Vaccinations correspondantes :				
					BCG	DTC3	Polio3	Rougeole	HepB3
Pays ou territoire	2010–2015	2010–2015	2007–2011[3]	2005–2012[3]	2011	2011	2011	2011	2011
République de Corée	4	5	4	...	99	99	98	99	99
République démocratique populaire lao	37	46	11	48	77	78	79	69	78
République populaire démocratique de Corée	25	32	6	32	98	94	99	99	94
Samoa	20	24	10	...	99	91	91	67	91
Singapour	2	2	8	...	99	96	96	95	96
Thaïlande	11	13	7	16	99	99	99	98	98
Timor-Leste	56	76	12	58	68	67	66	62	67
Tokélaou	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	21	25	3	...	99	99	99	99	99
Tuvalu	...	...	6	10	99	96	96	98	96
Vanuatu	24	29	10	26	81	68	67	52	59
Viet Nam	18	23	5	23	98	95	96	96	95
Asie du Sud et de l'Ouest									
Afghanistan	125	184	...	...	68	66	66	62	66
Bangladesh	42	51	22	41	95	96	96	96	96
Bhoutan	38	52	10	34	95	95	95	95	95
Inde	48	65	28	48	87	72	70	74	47
Maldives	8	12	22	19	98	96	96	96	96
Népal	32	39	18	40	97	92	92	88	92
Pakistan	66	86	32	43	85	80	75	80	80
République islamique d'Iran	23	31	7	...	99	99	99	99	99
Sri Lanka	11	13	17	17	99	99	99	99	99
États arabes									
Algérie	21	27	6	16	99	95	95	95	95
Arabie saoudite	16	19	...	...	98	98	98	98	98
Bahreïn	7	9	...	...	...	99	99	99	99
Djibouti	75	104	...	34	89	87	87	84	87
Égypte	22	25	13	29	98	96	96	96	96
Émirats arabes unis	7	8	...	...	98	94	94	94	94
Iraq	33	41	15	28	92	77	78	76	76
Jamahiriya arabe libyenne	13	15	...	21	99	98	98	98	98
Jordanie	19	22	13	8	95	98	98	98	98
Koweït	8	10	...	4	99	99	99	99	99
Liban	20	24	12	...	...	81	75	79	81
Maroc	29	31	15	15	99	99	98	95	98
Mauritanie	70	106	34	23	86	75	73	67	75
Oman	8	11	12	10	99	99	99	99	99
Palestine	20	22	7	12	98	99	99	99	98
Qatar	8	10	...	...	97	93	93	99	93
République arabe syrienne	14	16	10	28	90	72	75	80	66
Soudan		...	...	35	92	93	93	87	93
Tunisie	18	23	5	9	98	98	98	96	98
Yémen	44	57	...	...	59	81	81	71	81
Soudan (pré-sécession)	57	87	...	38	...	...	...	...	...
Europe centrale et orientale									
Albanie	17	19	7	19	99	99	99	99	99
Bélarus	6	9	4	4	99	98	98	99	98
Bosnie-Herzégovine	13	16	4	12	94	88	89	89	88
Bulgarie	9	11	9	...	98	95	95	95	96
Croatie	6	7	5	...	99	96	96	96	97
Estonie	4	7	4	...	99	93	93	94	94
Ex-République yougoslave de Macédoine	13	15	6	5	98	95	95	98	90
Fédération de Russie	11	16	6	...	95	97	97	98	97
Hongrie	5	7	8	...	99	99	99	99	...
Lettonie	7	8	5	...	95	94	94	99	91
Lituanie	6	9	4	...	98	92	92	94	95
Monténégro	8	9	4	8	97	95	95	91	91
Pologne	6	7	6	...	93	99	96	98	98
République de Moldova	14	19	6	11	98	93	96	91	96
République tchèque	3	4	7	...	...	99	99	98	99
Roumanie	12	15	8	...	99	89	89	93	96
Serbie	11	13	5	7	99	91	91	95	89
Slovaquie	6	7	7	...	97	99	99	98	99
Slovénie	3	4	...	...	...	96	96	95	...
Turquie	20	23	11	12	97	97	97	97	96
Ukraine	12	15	4	...	90	50	58	67	21

Tableau 3A (suite)

	SURVIE DES ENFANTS[1]		BIEN-ÊTRE DES ENFANTS [2]						
					Enfants d'1 an immunisés contre (%)				
	Taux de mortalité infantile (moins de 1 an) (‰)	Taux de mortalité des moins de 5 ans (‰)	Nouveau-nés ayant une insuffisance pondérale à la naissance (%)	Enfants de moins de 5 ans souffrant d'un retard de croissance modérée ou grave	Tuberculose	Diphtérie, tétanos, coqueluche	Poliomyélite	Rougeole	Hépatite B
					Vaccinations correspondantes :				
					BCG	DTC3	Polio3	Rougeole	HepB3
Pays ou territoire	2010–2015	2010–2015	2007–2011[3]	2005–2012[3]	2011	2011	2011	2011	2011
	Moyenne pondérée		Médiane		Médiane				
Monde	42	60	10	28	96	94	95	93	93
Pays développés	5	6	6	…	…	96	96	95	95
Pays en développement	46	67	11	30	96	92	93	91	93
Pays en transition	22	28	5	15	98	95	96	97	96
Afrique subsaharienne	77	123	13	39	90	83	83	76	83
Amérique du Nord et Europe occidentale	5	6	…	…	…	96	96	94	95
Amérique latine et Caraïbes	19	24	9	18	98	94	95	95	94
Amérique latine	18	23	8	16	97	91	91	93	91
Caraïbes	47	61	11	…	…	95	95	95	95
Asie centrale	38	46	5	19	97	96	97	98	96
Asie de l'Est et Pacifique	20	25	9	…	98	95	96	94	94
Asie de l'Est	20	25	8	32	96	96	96	95	94
Pacifique	19	25	10	…	99	94	95	92	94
Asie du Sud et de l'Ouest	51	69	18	37	95	94	94	92	94
États arabes	31	41	12	18	98	96	96	96	96
Europe centrale et orientale	12	16	6	…	98	95	96	96	96
Pays à faible revenu	72	111	13	40	92	84	85	76	84
Pays à revenu moyen	38	53	9	20	98	94	95	94	93
Revenu moyen inférieur	49	69	11	29	94	90	90	90	90
Revenu moyen supérieur	21	27	8	13	98	95	96	96	96
Pays à revenu élevé	6	7	…	…	…	97	96	95	96

Note: Les tableaux statistiques incluent les données du Soudan (pré-sécession) à titre indicatif dans la mesure où celles des deux entités crées en juillet 2011 deviennent tout juste disponibles. La classification des pays par niveau de revenu est telle que définie par la Banque mondiale, mais n'inclut que les pays EPT. Elle est basée sur la liste des pays par niveau de revenu révisée en juillet 2012.

1. Les indicateurs de la survie des enfants proviennent des estimations de la Division de la population des Nations Unies, révision 2010 (Nations Unies, 2011). Ils sont basés sur la variante moyenne.
2. UNICEF (2013); base de données mondiale de l'OMS sur la croissance et la malnutrition infantiles (2013).
3. Les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée.

(…) Données non disponibles.

Tableau 3B

Éducation et protection de la petite enfance (EPPE) : éducation

		Groupe d'âge	EFFECTIF SCOLARISÉ DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE				Effectif du privé en % de l'effectif total		TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE (%)							
			Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en							
			1999		2011		1999	2011	1999				2011			
	Pays ou territoire	2011	Total (000)	% F	Total (000)	% F			Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)
	Afrique subsaharienne															
1	Afrique du Sud	6-6	207	50	667 [y]	50 [y]	26	5 [y]	21	21	21	1,01	65 [y]	65 [y]	65 [y]	1,00 [y]
2	Angola	5-5	389 [**]	40	668 [*,z]	50 [*,z]	...	1 [*,z]	27 [**]	33 [**]	22 [**]	0,66 [**]	104 [*,z]	103 [*,z]	105 [*,z]	1,02 [*,z]
3	Bénin	4-5	18	48	109	50	20	26	4	5	4	0,93	20	20	20	1,03
4	Botswana	3-5	...	...	24 [y]	50 [y]	...	...	...	...	...	...	19 [y]	19 [y]	19 [y]	1,02 [y]
5	Burkina Faso	3-5	20	50	**60**	**49**	34	76 [z]	2	2	2	1,03	**4**	**4**	**4**	**1,01**
6	Burundi	4-6	5	50	43	50	49	34	0,8	0,8	0,8	1,01	7	7	7	1,02
7	Cameroun	4-5	104	48	340	50	57	61	11	11	11	0,95	30	30	30	1,03
8	Cap-Vert	3-5	*20* [**]	*50*	23	50	...	54	*53* [**]	*53* [**]	*54* [**]	*1,02* [**]	74	75	74	1,00
9	Comores	3-5	1	51	...	...	100	...	3	3	3	1,07	...	...	...	...
10	Congo	3-5	6	61	45	49	85	73	2	2	3	1,61	13	13	13	0,99
11	Côte d'Ivoire	3-5	36	49	75	50	46	40	2	3	2	0,96	4	4	4	1,00
12	Érythrée	5-6	12	47	46	49	97	52	5	6	5	0,89	15	15	15	0,97
13	Éthiopie	4-6	90	49	383	48	100	98	1	1	1	0,97	5	6	5	0,95
14	Gabon	3-5	***16***	***50***	45	50	***68***	74	***14***	***14*** [**]	***14*** [**]	***1,02*** [**]	42	41	43	1,04
15	Gambie	3-6	29	47	65 [z]	51 [z]	...	77 [z]	18	19	17	0,91	30 [z]	30 [z]	31 [z]	1,04 [z]
16	Ghana	4-5	506	49	**1 543**	**50**	26 [**]	**22**	47	46	48	1,03	**114**	**112**	**116**	**1,04**
17	Guinée	4-6	...	...	152	49	...	72 [z]	...	...	...	...	17	17	17	0,98
18	Guinée-Bissau	4-6	4 [**]	51	9 [z]	51 [z]	62 [**]	84 [z]	4 [**]	4 [**]	4 [**]	1,06 [**]	7 [z]	7 [z]	7 [z]	1,06 [z]
19	Guinée équatoriale	4-6	17	51	42	50	37	53	27	27	28	1,04	74	74	74	1,00
20	Kenya	3-5	1 188	50	1 914 [y]	49 [y]	10	38 [y]	43	43	43	1,00	52 [y]	52 [y]	52 [y]	0,99 [y]
21	Lesotho	3-5	33 [**]	52	53 [z]	...	100 [**]	...	20 [**]	19 [**]	21 [**]	1,08 [**]	33 [z]	...	...	...
22	Libéria	3-5	112	42	...	...	39	...	47	54	40	0,75	...	...	...	...
23	Madagascar	3-5	50 [**]	51	164 [z]	50 [z]	...	91 [z]	3 [**]	3 [**]	3 [**]	1,02 [**]	9 [z]	9 [z]	9 [z]	1,03 [z]
24	Malawi	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
25	Mali	3-6	21	51	71	50	...	73	1	1	2	1,10	3	3	3	1,05
26	Maurice[1,2]	3-4	42	50	36	49	85	81	...	...	...	...	113	115	112	0,98
27	Mozambique	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
28	Namibie	5-6	35	53	...	...	100	...	33	31	35	1,15	...	...	...	...
29	Niger	4-6	12	50	**110**	**50**	33	**13**	1	1	1	1,05	**7**	**6**	**7**	**1,06**
30	Nigéria	3-5	***939***	***48***	2 021 [z]	49 [z]	...	27 [z]	***8***	***8***	***8***	***0,94***	14 [z]	14 [z]	14 [z]	0,99 [z]
31	Ouganda	3-5	...	...	499 [z]	51 [z]	...	100 [z]	...	...	...	...	14 [z]	14 [z]	14 [z]	1,05 [z]
32	République centrafricaine	3-5	...	...	21	51	...	55	...	...	...	...	6	6	6	1,02
33	République démocratique du Congo	3-5	***40***	***49***	245	51	***93***	91 [y]	***0,8***	***0,8***	***0,8***	***0,99***	4	4	4	1,05
34	République-Unie de Tanzanie	5-6	...	...	**1 035**	**49**	...	**5**	...	...	...	...	**35**	**35**	**34**	**0,97**
35	Rwanda	4-6	***18***	***50***	112	51	...	100	***3***	***3***	***3***	***0,98***	11	11	12	1,05
36	Sao Tomé-et-Principe	3-5	4	52	**9**	**51**	-	**14**	24	23	26	1,13	**61**	**60**	**62**	**1,04**
37	Sénégal	4-6	24	50	161	53	68	45	3	3	3	1,00	14	13	15	1,14
38	Seychelles	4-5	3	49	3	48	5	10	110	110	111	1,01	99	103	94	0,92
39	Sierra Leone	3-5	*17*	...	37	51	...	41	*4*	...	...	...	7	7	7	1,03
40	Somalie	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
41	Soudan du Sud	3-5	...	...	56	48	...	70	...	...	...	...	...	...	...	...
42	Tchad	3-5	...	...	22	46	...	59	...	...	...	...	2	2	2	0,87
43	Swaziland	3-5	...	...	24	50	...	100	...	...	...	...	26	26	26	1,02
44	Togo	3-5	11	50	**66**	**51**	53	**30**	3	3	3	0,99	**13**	**13**	**13**	**1,03**
45	Zambie	3-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
46	Zimbabwe	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	Amérique du Nord et Europe occidentale															
47	Allemagne	3-5	2 333	48	2 360 [z]	48 [z]	54	65 [z]	101	101	100	0,98	114 [z]	114 [z]	113 [z]	0,98 [z]
48	Andorre	3-5	...	...	2	47	...	2	...	...	...	...	101	103	99	0,96
49	Autriche	3-5	225	49	240	49	25	29	80	81	80	0,99	100	100	100	1,00
50	Belgique	3-5	399	49	434 [z]	49 [z]	56	53 [z]	114	115	114	0,98	119 [z]	120 [z]	119 [z]	0,99 [z]
51	Canada	4-5	512	49	504 [y]	49 [y]	8	7 [y]	63	64	63	1,00	73 [y]	73 [y]	72 [y]	1,00 [y]
52	Chypre[3]	3-5	19	49	21 [z]	49 [z]	54	51 [z]	60	59	60	1,02	79 [z]	79 [z]	79 [z]	1,00 [z]
53	Danemark	3-6	251	49	260 [z]	48 [z]	27	21 [z]	90	90	90	1,00	100 [z]	101 [z]	98 [z]	0,97 [z]
54	Espagne	3-5	1 131	49	1 875	49	32	36	99	99	99	1,00	127	127	127	1,00
55	États-Unis	3-5	7 183	48	8 840 [z]	50 [z]	34	45 [z]	59	60	58	0,97	69 [z]	68 [z]	70 [z]	1,04 [z]
56	Finlande	3-6	125	49	161	49	10	9	47	48	47	0,99	69	69	69	0,99
57	France[4]	3-5	2 393	49	2 559	49	13	13	112	112	112	1,00	108	109	108	1,00
58	Grèce	4-5	143	49	160 [z]	49 [z]	3	7 [z]	67	66	67	1,01	74 [z]	74 [z]	75 [z]	1,01 [z]
59	Irlande	3-4	...	...	90	48	...	98	...	...	...	...	67	68	66	0,98
60	Islande	3-5	12	48	13 [z]	49 [z]	5	12 [z]	86	87	86	0,98	97 [z]	98 [z]	96 [z]	0,98 [z]
61	Israël	3-5	294	48	403 [z]	48 [z]	...	4 [z]	89	89	88	0,99	97 [z]	98 [z]	97 [z]	0,98 [z]
62	Italie	3-5	1 578	48	1 681 [z]	48 [z]	30	31 [z]	97	97	96	0,99	98 [z]	100 [z]	96 [z]	0,97 [z]
63	Luxembourg	3-5	12	49	15 [z]	48 [z]	5	8 [z]	72	72	72	1,00	89 [z]	90 [z]	89 [z]	1,00 [z]
64	Malte	3-4	10	48	9 [z]	48 [z]	37	34 [z]	100	101	99	0,99	117 [z]	119 [z]	115 [z]	0,97 [z]
65	Monaco[5]	3-5	0,9	52	0,9	48	26	20	...	...	...	...	...	...	...	...
66	Norvège	3-5	139	50	174 [z]	49 [z]	40	45 [z]	75	73	77	1,06	99 [z]	100 [z]	98 [z]	0,98 [z]
67	Pays-Bas	4-5	390	49	379 [z]	49 [z]	69	...	97	98	97	0,99	93 [z]	93 [z]	93 [z]	1,00 [z]
68	Portugal	3-5	220	49	274 [z]	48 [z]	52	49 [z]	67	67	66	1,00	83 [z]	83 [z]	83 [z]	0,99 [z]
69	Royaume-Uni	3-4	1 155	49	1 175 [z]	50 [z]	6	21 [z]	77	77	77	1,00	83 [z]	82 [z]	85 [z]	1,04 [z]
70	Saint-Marin[3,5]	3-5	*1,0*	*47*	1	48	.	.	...	...	...	...	108	104	113	1,09
71	Suède	3-6	360	49	409	49	10	17	76	75	76	1,01	95	95	95	1,00
72	Suisse	5-6	158	48	149	49	6	4	92	93	92	1,00	101	100	101	1,01

Tableau 3B

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS LE PRÉPRIMAIRE ET D'AUTRES PROGRAMMES D'EPPE (%)				TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE (%)				NOUVEAUX INSCRITS EN 1RE ANNÉE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE AYANT UNE EXPÉRIENCE D'EPPE (%)			
Année scolaire s'achevant en 2011				Année scolaire s'achevant en 2011				Année scolaire s'achevant en 2011			
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	
										Afrique subsaharienne	
88 [y]	88 [y]	88 [y]	1,00 [y]	…	…	…	…	…	…	…	**1**
…	…	…	…	66 [*, z]	65 [*, z]	67 [*, z]	1,04 [*, z]	…	…	…	**2**
20	20	20	1,03	10	10	10	0,99	…	…	…	**3**
…	…	…	…	15 [y]	15 [y]	16 [y]	1,04 [y]	…	…	…	**4**
…	…	…	…	**3**	**3**	**3**	**1,01**	**7**	**6**	**7**	**5**
7	7	7	1,02	5	5	6	1,02	7	8	7	**6**
30	30	30	1,03	21	21	22	1,04	…	…	…	**7**
74	75	74	1,00	69	69	69	1,00	…	…	…	**8**
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	**9**
13	13	13	0,99	12	12	12	0,98	9 [z]	9 [z]	10 [z]	**10**
4	4	4	1,00	4 [y]	4 [y]	4 [y]	0,98 [y]	…	…	…	**11**
…	…	…	…	10	10	10	0,97	…	…	…	**12**
5	6	5	0,95	4	5	4	0,95	…	…	…	**13**
42	41	43	1,04	42	41	43	1,04	…	…	…	**14**
…	…	…	…	27 [z]	27 [z]	28 [z]	1,04 [z]	…	…	…	**15**
…	…	…	…	**73** [**]	**72** [**]	**75** [**]	**1,04** [**]	**88**	**88**	**88**	**16**
17	17	17	0,98	12	12	11	0,98	…	…	…	**17**
…	…	…	…	5 [z]	5 [z]	5 [z]	1,05 [z]	…	…	…	**18**
74	74	74	1,00	53	53	53	1,00	89	90	89	**19**
52 [y]	52 [y]	52 [y]	0,99 [y]	29 [y]	27 [y]	30 [y]	1,12 [y]	…	…	…	**20**
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	**21**
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	**22**
10 [z]	10 [z]	10 [z]	1,03 [z]	8 [z]	8 [z]	8 [z]	1,03 [z]	…	…	…	**23**
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	**24**
3	3	3	1,05	3 [**]	3 [**]	3 [**]	1,04 [**]	16 [z]	15 [z]	16 [z]	**25**
…	…	…	…	99	100	98	0,98	96	96	97	**26**
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	**27**
…	…	…	…	…	…	…	…	51 [z]	52 [z]	51 [z]	**28**
7	**6**	**7**	**1,06**	**5**	**5**	**5**	**1,05**	13 [y]	12 [y]	14 [y]	**29**
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	**30**
…	…	…	…	14 [z]	14 [z]	14 [z]	1,05 [z]	…	…	…	**31**
6	6	6	1,02	6	6	6	1,02	…	…	…	**32**
4	4	4	1,05	4	4	4	1,05	…	…	…	**33**
35	**35**	**34**	**0,97**	33 [z]	33 [z]	34 [z]	1,02 [z]	…	…	…	**34**
11	11	12	1,05	10 [**]	10 [**]	11 [**]	1,05 [**]	…	…	…	**35**
…	…	…	…	**57**	**55**	**58**	**1,04**	42	38	45	**36**
14	13	15	1,14	9	9	10	1,15	…	…	…	**37**
…	…	…	…	88	91	84	0,93	100	100	100	**38**
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	**39**
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	**40**
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	**41**
2	2	2	0,87	2	2	2	0,87	4	4	4	**42**
26	26	26	1,02	19 [**]	18 [**]	19 [**]	1,01 [**]	…	…	…	**43**
13	**13**	**13**	**1,03**	11	11	11	1,02	…	…	…	**44**
…	…	…	…	…	…	…	…	15	15	15	**45**
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	**46**
										Amérique du Nord et Europe occidentale	
114 [z]	114 [z]	113 [z]	0,98 [z]	…	…	…	…	…	…	…	**47**
101	103	99	0,96	85	86	83	0,97	100 [z]	100 [z]	100 [z]	**48**
100	100	100	1,00	83	82	84	1,03	…	…	…	**49**
119 [z]	120 [z]	119 [z]	0,99 [z]	99 [z]	99 [z]	100 [z]	1,00 [z]	…	…	…	**50**
…	…	…	…	72 [y]	72 [y]	72 [y]	1,00 [y]	…	…	…	**51**
79 [z]	79 [z]	79 [z]	1,00 [z]	70 [z]	70 [z]	71 [z]	1,02 [z]	…	…	…	**52**
100 [z]	101 [z]	98 [z]	0,97 [z]	96 [z]	96 [z]	96 [z]	1,00 [z]	…	…	…	**53**
127	127	127	1,00	97	97	98	1,01	…	…	…	**54**
…	…	…	…	64 [z]	62 [z]	65 [z]	1,05 [z]	…	…	…	**55**
69	69	69	0,99	69	69	69	1,00	…	…	…	**56**
108	109	108	1,00	100	100	100	1,00	…	…	…	**57**
74 [z]	74 [z]	75 [z]	1,01 [z]	74 [z]	73 [z]	74 [z]	1,02 [z]	…	…	…	**58**
67	68	66	0,98	67	68	66	0,98	…	…	…	**59**
…	…	…	…	97 [z]	98 [z]	96 [z]	0,98 [z]	…	…	…	**60**
97 [z]	98 [z]	97 [z]	0,98 [z]	92 [z]	93 [z]	92 [z]	1,00 [z]	…	…	…	**61**
98 [z]	100 [z]	96 [z]	0,97 [z]	93 [z]	94 [z]	91 [z]	0,97 [z]	…	…	…	**62**
89 [z]	90 [z]	89 [z]	1,00 [z]	87 [z]	87 [z]	87 [z]	1,00 [z]	…	…	…	**63**
117 [z]	119 [z]	115 [z]	0,97 [z]	98 [z]	100 [z]	97 [z]	0,97 [z]	…	…	…	**64**
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	**65**
99 [z]	100 [z]	98 [z]	0,98 [z]	99 [z]	100 [z]	98 [z]	0,98 [z]	…	…	…	**66**
…	…	…	…	93 [z]	93 [z]	93 [z]	1,00 [z]	…	…	…	**67**
83 [z]	83 [z]	83 [z]	0,99 [z]	82 [z]	82 [z]	82 [z]	1,00 [z]	…	…	…	**68**
…	…	…	…	78 [z]	76 [z]	79 [z]	1,04 [z]	…	…	…	**69**
108	104	113	1,09	76	68	85	1,25	.	.	.	**70**
95	95	95	1,00	95	95	94	1,00	…	…	…	**71**
101	100	101	1,01	76	76	76	1,00	…	…	…	**72**

Tableau 3B (suite)

	Pays ou territoire	Groupe d'âge	EFFECTIF SCOLARISÉ DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE – Année scolaire s'achevant en				Effectif du privé en % de l'effectif total – Année scolaire s'achevant en		TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE (%) – Année scolaire s'achevant en							
			1999		2011		1999	2011	1999				2011			
		2011	Total (000)	% F	Total (000)	% F			Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)
	Amérique latine et Caraïbes															
73	Anguilla[5]	3-4	0,5	52	0,4	48	100	100	...	...	...	...	...	...	...	...
74	Antigua-et-Barbuda	3-4	*2*	...	2	51	*100*	96	*57*	...	...	...	81	77	84	1,09
75	Antilles néerlandaises	4-5	7	50	...	...	75	...	112	113	112	1,00	...	...	...	...
76	Argentine	3-5	1 191	50	1 484 [z]	49 [z]	28	32 [z]	57	56	57	1,02	75 [z]	74 [z]	76 [z]	1,02 [z]
77	Aruba	4-5	3	49	3	50	83	73	95	95	94	0,99	113	113	113	1,00
78	Bahamas	3-4	1	51	...	...	...	...	11	11	12	1,08	...	...	...	...
79	Barbade	3-4	6	49	6 *	50 *	...	15 *	75	73	76	1,04	104 *	105 *	103 *	0,98 *
80	Belize	3-4	4	50	7	50	...	86	24	25	23	0,90	47	47	47	1,00
81	Bermudes	4-4	***0,4***	***54***	0,3	49	**.**	.	***56***	***51***	***60***	***1,19***	43	44	43	0,99
82	Bolivie, État plurinational de	4-5	208	49	225 [z]	49 [z]	...	13 [z]	44	44	45	1,02	46 [z]	45 [z]	46 [z]	1,01 [z]
83	Brésil[1]	4-6	5 733	49	7 004	49	28	28	58	58	58	1,00	...	...	...	...
84	Chili	4-5	450	49	544	48	...	64	76	77	76	0,99	112	114	110	0,97
85	Colombie	3-5	1 034	50	1 309	49	45	28	39	38	39	1,02	49	49	49	1,00
86	Costa Rica	4-5	75	49	109	49	15	13	47	48	47	1,00	73	73	73	1,01
87	Cuba	3-5	484	50	389	48	.	.	105	103	107	1,04	104	104	104	1,00
88	Dominique	3-4	3	52	2	51	100	99	82	78	86	1,10	110	105	116	1,11
89	El Salvador	4-6	194	49	224	50	22 **	16	41	40	41	1,02	64	63	64	1,03
90	Équateur	5-5	181	50	442	49	39	33	65	63	66	1,04	150	149	152	1,02
91	Grenade	3-4	4	50	4 [z]	51 [z]	...	54 [z]	90	89	91	1,02	99 [z]	95 [z]	102 [z]	1,07 [z]
92	Guatemala	5-6	308	49	550 [z]	50 [z]	22	14 [z]	46	46	45	0,97	67 [z]	66 [z]	67 [z]	1,02 [z]
93	Guyana	4-5	37	49	27	49	1	7	101	103	99	0,97	86	84	88	1,05
94	Haïti	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
95	Honduras	3-5	*120*	*50*	251	50	...	14	*22*	*21*	*22*	*1,05*	44	44	45	1,03
96	Îles Caïmanes	3-4	0,5	48	...	...	88	...	42	43	41	0,96	...	...	...	...
97	Îles Turques et Caïques[5]	4-5	0,8	54	1 [y]	50 [y]	47	...	...	...	...	...	...	...	...	...
98	Îles Vierges britanniques[3]	3-4	0,5	53	0,9	48	100	98	62	57	66	1,16	...	...	...	...
99	Jamaïque	3-5	138	51	159 [z]	49 [z]	88	92 [z]	79	76	82	1,08	113 [z]	113 [z]	113 [z]	1,00 [z]
100	Mexique	4-5	3 361	50	4 652	49	9	14	73	72	74	1,02	103	102	104	1,02
101	Montserrat[5]	3-4	0,1	52	0,1 [y]	53 [y]	-	- [y]	137	165	119	0,72	...	...	...	...
102	Nicaragua	3-5	161	50	218 [z]	50 [z]	17	16 [z]	28	27	28	1,04	55 [z]	55 [z]	56 [z]	1,03 [z]
103	Panama	4-5	49	49	91	49	23	19	39	39	40	1,01	66	66	67	1,02
104	Paraguay	3-5	123	50	156 [z]	49 [z]	29	30 [z]	29	29	30	1,03	35 [z]	35 [z]	36 [z]	1,01 [z]
105	Pérou	3-5	1 017	50	1 350	49	15	27	56	56	57	1,03	78	78	78	1,01
106	République dominicaine	3-5	195	49	239	50	45	57	32	31	32	1,01	38	37	38	1,03
107	Sainte-Lucie	3-4	4 **	50	3	49	...	100	64 **	63 **	65 **	1,04 **	60	60	59	0,97
108	Saint-Kitts-et-Nevis	3-4	***2***	***51***	2	53	***69***	60	***134***	***129***	***139***	***1,08***	96	88	103	1,17
109	Saint-Vincent-et-les-Grenadines	3-4	...	...	3 [y]	50 [y]	...	100 [y]	...	...	...	...	80 [y]	79 [y]	80 [y]	1,01 [y]
110	Suriname	4-5	***16***	***49***	18	49	***45***	42	***85***	***84***	***85***	***1,01***	89	89	89	1,00
111	Trinité-et-Tobago	3-4	23 **	50	...	...	100 **	...	59 **	59 **	60 **	1,01 **	...	...	...	...
112	Uruguay	3-5	100	49	132 [z]	49 [z]	...	38 [z]	60	59	60	1,02	89 [z]	89 [z]	89 [z]	1,00 [z]
113	Venezuela, République bolivarienne	3-5	738	50	1 287	51	20	18	45	45	46	1,03	74	72	77	1,07
	Asie centrale															
114	Arménie	3-5	57	...	58	49	-	2	26	...	...	...	43	41	47	1,14
115	Azerbaïdjan[3,6]	3-5	88	46	98	46	-	0,8	18	19	17	0,89	27	27	26	0,97
116	Géorgie	3-5	74	48	...	...	0,1	...	35	36	35	0,98	...	...	...	...
117	Kazakhstan	3-6	165	48	**618**	**49**	10	**6**	15	15	15	0,96	**53**	**53**	**52**	**0,99**
118	Kirghizistan	3-6	48	43	85	49	1	3	10	11	9	0,80	21	21	21	1,00
119	Mongolie	3-5	74	54	122	50	4	7	26	24	29	1,18	82	80	84	1,04
120	Ouzbékistan	3-6	616	47	523	49	...	0,6	24	24	23	0,93	26	26	26	1,00
121	Tadjikistan	3-6	56	42	62	44	.	-	8	9	7	0,77	9	10	8	0,82
122	Turkménistan	3-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	Asie de l'Est et Pacifique															
123	Australie	4-4	***273***	***49***	218 [z]	48 [z]	***63***	75 [z]	***103***	***103***	***104***	***1,00***	78 [z]	79 [z]	78 [z]	0,98 [z]
124	Brunéi Darussalam	4-5	11	49	13	49	66	74	81	79	82	1,04	88	87	89	1,03
125	Cambodge	3-5	58 **	50	115	50	22 **	...	5 **	5 **	5 **	1,03 **	13	13	14	1,05
126	Chine	4-6	24 030	46	29 767	45	...	47	37	37	37	1,00	61	61	62	1,02
127	Fidji	3-5	9	49	9 [y]	50 [y]	...	...	15	15	15	1,01	18 [y]	17 [y]	19 [y]	1,07 [y]
128	Îles Cook[3]	4-4	0,4	47	0,5	49	25	34	86	87	85	0,98	181	180	181	1,01
129	Îles Marshall	4-5	2	50	1	50	19	18	57	56	59	1,05	46	45	47	1,05
130	Îles Salomon	3-5	13 **	48	23 [z]	49 [z]	...	23 [z]	36 **	36 **	36 **	1,02 **	49 [z]	49 [z]	50 [z]	1,03 [z]
131	Indonésie	5-6	1 981 **	49	4 055	50	99 **	97	23 **	22 **	23 **	1,01 **	46	45	46	1,04
132	Japon	3-5	2 962	49	2 904 [z]	...	65	70 [z]	83	83 **	84 **	1,02 **	88 [z]	...	...	...
133	Kiribati	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
134	Macao, Chine	3-5	17	47	11	49	94	97	91	93	88	0,95	85	87	83	0,95
135	Malaisie	4-5	572	50	805 [z]	51 [z]	49	46 [z]	54	53	55	1,04	69 [z]	66 [z]	71 [z]	1,08 [z]
136	Micronésie (États fédérés de)	3-5	3	...	...	...	...	...	37	...	...	...	...	...	...	...
137	Myanmar	3-4	41	...	159 [z]	51 [z]	90	61 [z]	2	...	...	...	10 [z]	10 [z]	10 [z]	1,06 [z]
138	Nauru[3]	3-5	*0,6*	*45*	...	...	...	...	*74*	*79*	*69*	*0,88*	...	...	...	...
139	Nioué[3]	4-4	0,1	44	...	...	.	...	154	159	147	0,93	...	...	...	...
140	Nouvelle-Zélande	3-4	101	49	111 [z]	50 [z]	...	98 [z]	85	85	85	1,01	93 [z]	91 [z]	95 [z]	1,04 [z]
141	Palaos[3]	3-5	0,7	54	...	...	24	...	63	56	69	1,23	...	...	...	...
142	Papouasie-Nouvelle-Guinée	6-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
143	Philippines	5-5	593	50	1 166 [y]	49 [y]	47	37 [y]	30	29	31	1,06	51 [y]	51 [y]	52 [y]	1,02 [y]

Tableau 3B

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS LE PRÉPRIMAIRE ET D'AUTRES PROGRAMMES D'EPPE (%)				TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE (%)				NOUVEAUX INSCRITS EN 1RE ANNÉE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE AYANT UNE EXPÉRIENCE D'EPPE (%)			
Année scolaire s'achevant en 2011				Année scolaire s'achevant en 2011				Année scolaire s'achevant en 2011			
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	
										Amérique latine et Caraïbes	
...	...	...	...	...	...	...	...	100 z	100 z	100 z	73
113	109	117	1,07	62	61	63	1,03	86	86	86	74
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	75
75 z	74 z	76 z	1,02 z	74 z	74 z	75 z	1,02 z	...	...	...	76
113	113	113	1,00	98 y	100 y	96 y	0,96 y	...	...	...	77
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	78
...	...	...	...	95 *	94 *	95 *	1,00 *	100	100	100	79
47	47	47	1,00	45	45	45	0,99	60	...	...	80
...	...	...	...	30	32	29	0,92	...	...	...	81
46 z	45 z	46 z	1,01 z	42 z	42 z	42 z	1,01 z	...	...	...	82
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	83
112	114	110	0,97	82	83	82	1,00	...	...	...	84
60	60	60	1,00	45	44	45	1,01	...	...	...	85
78	78	78	1,00	...	...	...	...	88 y	87 y	88 y	86
...	...	...	...	90	90	90	1,00	100	100	100	87
110	105	116	1,11	82 z	77 z	88 z	1,15 z	91	90	93	88
65	64	66	1,03	54	53	55	1,04	84	83	86	89
...	...	...	...	82	81	82	1,01	...	...	...	90
99 z	95 z	102 z	1,07 z	94 z	90 z	98 z	1,09 z	100 **, z	100 **, z	100 **, z	91
70 z	69 z	71 z	1,02 z	55 z	54 z	55 z	1,01 z	...	...	...	92
86	84	88	1,05	73	71	74	1,05	100	100	100	93
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	94
...	...	...	...	40	40	41	1,03	...	...	...	95
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	96
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	97
...	...	...	...	58 **, y	61 **, y	55 **, y	0,90 **, y	89 *	89 *	89 *	98
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	99
103	102	104	1,02	84	84	85	1,01	...	...	...	100
...	...	...	...	...	...	...	...	100 y	100 y	100 y	101
55 z	55 z	56 z	1,03 z	55 z	55 z	56 z	1,03 z	42 z	42 z	43 z	102
66	66	67	1,02	60	59	60	1,02	79	79	79	103
35 z	35 z	36 z	1,01 z	33 z	32 z	33 z	1,02 z	86 z	85 z	87 z	104
78	78	78	1,01	75	74	75	1,01	81	81	81	105
38	37	38	1,03	36	35	37	1,03	69	67	71	106
60	60	59	0,97	42	44	41	0,93	...	...	...	107
149	...	...	...	78	...	...	...	100	100	100	108
80 y	79 y	80 y	1,01 y	...	...	...	...	76 z	73 z	79 z	109
89	89	89	1,00	87	88	87	0,99	100 y	100 y	100 y	110
...	...	...	...	...	...	...	...	84 *, z	82 *, z	86 *, z	111
89 z	89 z	89 z	1,00 z	78 z	78 z	78 z	1,00 z	97 z	96 z	99 z	112
87	84	90	1,07	71	68	73	1,07	86	86	87	113
										Asie centrale	
43	41	47	1,14	...	...	...	...	...	...	...	114
31	31	30	0,97	23	23	22	0,97	10	10	11	115
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	116
53	**53**	**52**	**0,99**	**52**	**53**	**52**	**0,99**	...	...	...	117
21	21	21	1,00	17	17	17	1,01	20	20	20	118
106	103	108	1,05	61	60	62	1,04	69	68	70	119
26	26	26	1,00	20	20	20	1,01	...	...	...	120
9	10	8	0,82	7	8	7	0,82	2	2	2	121
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	122
										Asie de l'Est et Pacifique	
78 z	79 z	78 z	0,98 z	51 z	52 z	51 z	0,98 z	...	...	...	123
...	...	...	...	64	64	65	1,01	...	...	...	124
26	25	27	1,06	13	12	13	1,05	23 z	23 z	24 z	125
61	61	62	1,02	...	...	...	...	92	...	...	126
18 y	17 y	19 y	1,07 y	...	...	...	...	...	...	...	127
181	180	181	1,01	...	...	...	...	...	...	...	128
46	45	47	1,05	...	...	...	...	...	...	...	129
49 z	49 z	50 z	1,03 z	35 z	35 z	36 z	1,04 z	...	...	...	130
46	45	46	1,04	31 z	31 z	31 z	1,02 z	61	61	61	131
106 z	...	...	...	88 z	...	...	...	...	...	...	132
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	133
85	87	83	0,95	83	85	81	0,95	...	...	...	134
69 z	66 z	71 z	1,08 z	59 z	57 z	62 z	1,07 z	100 z	100 z	100 z	135
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	136
...	...	...	...	10 z	10 z	10 z	1,06 z	20 z	19 z	21 z	137
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	138
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	139
...	...	...	...	92 z	90 z	94 z	1,04 z	...	...	...	140
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	141
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	142
51 y	51 y	52 y	1,02 y	39 y	38 y	39 y	1,01 y	...	...	...	143

Tableau 3B (suite)

	Pays ou territoire	Groupe d'âge 2011	EFFECTIF SCOLARISÉ DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE – Année scolaire s'achevant en 1999 – Total (000)	1999 – % F	2011 – Total (000)	2011 – % F	Effectif du privé en % de l'effectif total – Année scolaire s'achevant en 1999	2011	TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE (%) – Année scolaire s'achevant en 1999 – Total	1999 – M	1999 – F	1999 – IPS (F/M)	2011 – Total	2011 – M	2011 – F	2011 – IPS (F/M)
144	République de Corée	3-5	…	…	1 538[z]	48[z]	…	83[z]	…	…	…	…	119[z]	118[z]	119[z]	1,01[z]
145	République démocratique populaire lao	3-5	37	52	97	50	18	24	8	7	8	1,11	24	23	24	1,06
146	République populaire démocratique de Corée	5-6	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
147	Samoa	3-4	5[**]	53	4	51	100[**]	100	53[**]	49[**]	59[**]	1,21[**]	43	41	46	1,13
148	Singapour	3-5	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
149	Thaïlande	3-5	2 745	49	**2 731**	**49**	19	**22**	91	90	91	1,00	**101**	**100**	**103**	**1,03**
150	Timor-Leste	4-5	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
151	Tokélaou[3]	3-4	*0,1*	*42*	…	…	.	…	*99*	*107*	*90*	*0,84*	…	…	…	…
152	Tonga	3-4	2	53	…	…	…	…	29	26	31	1,22	…	…	…	…
153	Tuvalu[3]	3-5	***0,7***	***50***	…	…	…	…	***96***	***92***	***100***	***1,09***	…	…	…	…
154	Vanuatu	3-5	8	50	11[z]	49[z]	…	…	51	49	53	1,08	59[z]	58[z]	59[z]	1,01[z]
155	Viet Nam	3-5	2 179	48	3 071	46	49	33	40	41	39	0,94	73	77	69	0,90
	Asie du Sud et de l'Ouest															
156	Afghanistan	3-6	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
157	Bangladesh[2]	3-5	1 825	50	2 376	48	…	49	18	18	19	1,04	26	26	25	0,98
158	Bhoutan	4-5	0,3	48	**3**	**48**	100	**40**	1	1	1	0,92	**9**	**9**	**9**	**0,96**
159	Inde	3-5	13 869	48	41 301[z]	49[z]	…	…	19	18	19	1,02	55[z]	54[z]	56[z]	1,04[z]
160	Maldives	3-5	12	48	18	50	…	97	56	56	57	1,01	115	113	117	1,04
161	Népal[2]	3-4	216[*]	42	**1 056**	**48**	…	**17**	11[*]	13[*]	10[*]	0,77[*]	**82**	**83**	**81**	**0,98**
162	Pakistan	3-4	*5 160*[*]	*40*[*]	…	…	…	…	*63*[*]	*74*[*]	*51*[*]	*0,70*[*]	…	…	…	…
163	République islamique d'Iran	5-5	220	50	475	51	16	25	14	14	15	1,03	43	41	45	1,10
164	Sri Lanka	4-4	…	…	318	49	…	80	…	…	…	…	84	84	85	1,01
	États arabes															
165	Algérie	5-5	36	49	490	49	.	14	2	2	2	1,01	75	74	75	1,02
166	Arabie saoudite	3-5	…	…	210	…	…	50	…	…	…	…	12	…	…	…
167	Bahreïn[1]	3-5	14	48	27	50	100	100	38	39	37	0,96	…	…	…	…
168	Djibouti	4-5	0,2	60	**2**	**50**	100	**57**	0,4	0,3	0,5	1,50	**4**	**4**	**4**	**1,01**
169	Égypte	4-5	328	48	912	48	54	…	10	11	10	0,95	26	27	25	0,95
170	Émirats arabes unis[1]	4-5	64	48	131	49	68	80	64	64	64	0,99	…	…	…	…
171	Iraq	4-5	68	48	…	…	.	…	5	5	5	1,00	…	…	…	…
172	Jamahiriya arabe libyenne	4-5	10	48	…	…	.	…	5	5[**]	5[**]	0,98[**]	…	…	…	…
173	Jordanie	4-5	74	46	99[z]	47[z]	100	83[z]	29	31	28	0,91	32[z]	33[z]	31[z]	0,94[z]
174	Koweït[1]	4-5	57	49	78	49	24	43	85	84	87	1,03	…	…	…	…
175	Liban	3-5	143[**]	48	154	49	78[**]	82	61[**]	62[**]	60[**]	0,97[**]	83	83	82	0,98
176	Maroc	4-5	805	34	**683**	**43**	100	**90**	62	81	42	0,53	**58**	**65**	**50**	**0,77**
177	Mauritanie	3-5	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
178	Oman	4-5	…	…	56	49	…	66	…	…	…	…	53	54	53	0,98
179	Palestine	4-5	366	…	632[y]	50[y]	90[**]	23[y]	19	…	…	…	27[y]	26[y]	27[y]	1,04[y]
180	Qatar	3-5	8	48	30	49	100	81	25	26	25	0,96	57	56	58	1,03
181	République arabe syrienne	3-5	108	46	172	47	67	71	8	9	8	0,90	11	11	11	0,97
182	Soudan	4-5	…	…	659[z]	50[z]	…	25[z]	…	…	…	…	…	…	…	…
183	Tunisie	4-5	77	48	96	48	100	100	35	36	35	0,96	41	41	41	0,98
184	Yémen	3-5	78	47	…	…	88	…	14	14	13	0,93	…	…	…	…
185	Soudan (pré-sécession)	3-5	12	45	30	46	37	45	0,7	0,7	0,6	0,86	1	1	1	0,88
	Europe centrale et orientale															
186	Albanie	3-5	82	50	76	47	…	5	43	42	45	1,06	57	58	57	0,98
187	Bélarus	3-5	278	47	297	48	-	…	83	86	79	0,92	103	104	101	0,98
188	Bosnie-Herzégovine	3-5	…	…	17	47	…	15	…	…	…	…	17	18	17	0,96
189	Bulgarie	3-6	219	48	218[z]	48[z]	0,1	0,8[z]	68	69	68	0,99	79[z]	80[z]	79[z]	0,99[z]
190	Croatie	3-6	81	48	99[z]	48[z]	5	14[z]	39	40	39	0,98	61[z]	62[z]	61[z]	0,98[z]
191	Estonie	3-6	55	48	48[z]	48[z]	0,7	3[z]	93	94	92	0,99	88[z]	88[z]	87[z]	0,98[z]
192	Ex-République yougoslave de Macédoine	3-5	33	49	17[z]	49[z]	.	.[z]	27	27	27	1,01	25[z]	25[z]	26[z]	1,05[z]
193	Fédération de Russie	3-6	4 379	…	5 105[y]	48[y]	…	0,8[y]	71	…	…	…	90[y]	91[y]	89[y]	0,98[y]
194	Hongrie	3-6	376	48	338	48	3	6	80	81	79	0,98	87	88	87	0,99
195	Lettonie	3-6	58	48	75	48	1,0	3	56	58	55	0,95	86	87	84	0,97
196	Lituanie	3-6	94	48	87	49	0,3	0,6	50	51	50	0,97	73	74	72	0,98
197	Monténégro	3-5	***11***	***48***	**14**	**47**	**.**	**2**	***34***	***34***	***33***	***0,98***	**60**	**61**	**59**	**0,96**
198	Pologne	3-6	958	49	994[z]	49[z]	3	13[z]	49	49	49	1,00	71[z]	71[z]	72[z]	1,01[z]
199	République de Moldova[3,7]	3-6	103	48	116	48	…	0,1	48	49	48	0,96	77	77	77	0,99
200	République tchèque	3-5	312	50	332	48	2	2	89	86	91	1,07	111	112	109	0,98
201	Roumanie	3-6	625	49	666[z]	49[z]	0,6	2[z]	68	67	69	1,03	79[z]	79[z]	79[z]	1,01[z]
202	Serbie[3]	3-6	175	46	153	49	…	0,8	54	57	51	0,90	53	53	53	1,00
203	Slovaquie	3-5	169	…	144	48	0,4	4	79	…	…	…	91	92	89	0,98
204	Slovénie	3-5	59	46	52	48	1	3	75	79	72	0,91	93	95	91	0,96
205	Turquie	3-5	261	47	981[z]	48[z]	6	9[z]	7	7	6	0,94	26[z]	27[z]	26[z]	0,96[z]
206	Ukraine	3-5	1 103	48	1 273	48	0,04	1,0	50	51	50	0,98	99	100	97	0,97

Tableau 3B

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS LE PRÉPRIMAIRE ET D'AUTRES PROGRAMMES D'EPPE (%)				TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE (%)				NOUVEAUX INSCRITS EN 1RE ANNÉE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE AYANT UNE EXPÉRIENCE D'EPPE (%)			
Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en			
2011				2011				2011			
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	
119[z]	118[z]	119[z]	1,01[z]	85[z]	85[z]	85[z]	1,01[z]	...	...	...	**144**
25	25	26	1,06	24	23	24	1,06	32	31	32	**145**
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	**146**
43	41	46	1,13	27	26	29	1,09	...	...	...	**147**
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	**148**
101	**100**	**103**	**1,03**	93	92	93	1,01	...	...	...	**149**
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	**150**
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	**151**
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	**152**
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	**153**
59[z]	58[z]	59[z]	1,01[z]	41[z]	40[z]	42[z]	1,05[z]	70[z]	70[z]	71[z]	**154**
73	77	69	0,90	72	...	...	...	...	...	...	**155**
										Asie du Sud et de l'Ouest	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	**156**
26	26	25	0,98	24 *	24 *	23 *	0,98 *	...	...	...	**157**
9	**9**	**9**	**0,96**	...	...	...	...	...	...	...	**158**
55[z]	54[z]	56[z]	1,04[z]	...	...	...	...	...	...	...	**159**
115	113	117	1,04	92	90	94	1,04	91	89	92	**160**
...	...	...	...	**56**	**55**	**56**	**1,02**	**54**	**53**	**55**	**161**
...	...	...	...	...	...	...	...	100	100	100	**162**
43	41	45	1,10	...	...	...	...	39	37	41	**163**
...	...	...	...	...	...	...	...	98	97	99	**164**
										États arabes	
...	...	...	...	68	67	69	1,03	33[y]	34[y]	32[y]	**165**
12	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	**166**
...	...	...	...	...	...	...	...	85	86	85	**167**
4	**4**	**4**	**1,01**	**3**	**3**	**3**	**1,00**	**12**	**11**	**12**	**168**
26	27	25	0,95	21[**, y]	22[**, y]	20[**, y]	0,95[**, y]	...	...	...	**169**
...	...	...	...	...	...	...	...	85	80	91	**170**
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	**171**
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	**172**
32[z]	33[z]	31[z]	0,94[z]	32[z]	33[z]	31[z]	0,94[z]	52[z]	53[z]	51[z]	**173**
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	**174**
83	83	82	0,98	80	80	79	0,99	100	100	100	**175**
58	**65**	**50**	**0,77**	**52**	**59**	**46**	**0,78**	**48**	**49**	**47**	**176**
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	**177**
...	...	...	...	44	44	44	0,99	...	...	...	**178**
27[y]	26[y]	27[y]	1,04[y]	...	...	...	...	65[y]	61[**, y]	70[**, y]	**179**
57	56	58	1,03	46	44	47	1,06	...	...	...	**180**
11	11	11	0,97	11	11	11	0,97	...	...	...	**181**
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	**182**
41	41	41	0,98	36	37	36	0,98	...	...	...	**183**
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	**184**
1	1	1	0,88	1,0	1,0	0,9	0,89	2[z]	2[z]	2[z]	**185**
										Europe centrale et orientale	
57	58	57	0,98	54	54	54	0,98	...	...	...	**186**
123	125	121	0,97	92	92	92	0,99	...	...	...	**187**
...	...	...	...	12	13	12	0,98	...	...	...	**188**
79[z]	80[z]	79[z]	0,99[z]	76[z]	76[z]	76[z]	0,99[z]	...	...	...	**189**
61[z]	62[z]	61[z]	0,98[z]	61[z]	61[z]	61[z]	0,99[z]	...	...	...	**190**
88[z]	88[z]	87[z]	0,98[z]	87[z]	88[z]	87[z]	0,99[z]	...	...	...	**191**
25[z]	25[z]	26[z]	1,05[z]	24[z]	24[z]	25[z]	1,03[z]	...	...	...	**192**
90[y]	91[y]	89[y]	0,98[y]	73[y]	73[y]	72[y]	0,99[y]	...	...	...	**193**
87	88	87	0,99	85	85	84	0,99	...	...	...	**194**
86	87	84	0,97	84	85	83	0,98	...	...	...	**195**
73	74	72	0,98	72	73	72	0,98	...	...	...	**196**
60	**61**	**59**	**0,96**	**44**	**45**	**43**	**0,96**	...	...	...	**197**
71[z]	71[z]	72[z]	1,01[z]	69[z]	69[z]	70[z]	1,01[z]	...	...	...	**198**
77	77	77	0,99	76	76	76	1,00	98	97	98	**199**
111	112	109	0,98	...	...	...	...	...	...	...	**200**
79[z]	79[z]	79[z]	1,01[z]	78[z]	77[z]	78[z]	1,01[z]	...	...	...	**201**
...	...	...	...	53	53	53	1,00	91	92	91	**202**
91	92	89	0,98	...	...	...	...	...	...	...	**203**
93	95	91	0,96	91	93	90	0,97	...	...	...	**204**
...	...	...	...	26[**, z]	27[**, z]	26[**, z]	0,96[**, z]	...	...	...	**205**
99	100	97	0,97	...	...	...	...	...	...	...	**206**

Tableau 3B (suite)

	Pays ou territoire	Groupe d'âge 2011	EFFECTIF SCOLARISÉ DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE – Année scolaire s'achevant en 1999 – Total (000)	1999 – % F	2011 – Total (000)	2011 – % F	Effectif du privé en % de l'effectif total – Année scolaire s'achevant en 1999	2011	TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE (%) – Année scolaire s'achevant en 1999 – Total	1999 – M	1999 – F	1999 – IPS (F/M)	2011 – Total	2011 – M	2011 – F	2011 – IPS (F/M)
			Somme	% F	Somme	% F	Médiane		Moyenne pondérée				Moyenne pondérée			
I	Monde	...	111 980	48	170 008 **	48 **	28	33	33	33	32	0,97	50 **	50 **	50 **	1,00 **
II	Pays développés	...	25 310	49	28 513 **	49 **	8	13	75	76	75	0,99	85 **	84 **	85 **	1,01 **
III	Pays en développement	...	79 214	47	132 406 **	48 **	47	49	27	27	26	0,96	45 **	45 **	45 **	1,00 **
IV	Pays en transition	...	7 456	47 **	9 089 **	48 **	.	0,8	46	47 **	45 **	0,94 **	66 **	66 **	65 **	0,98 **
V	Afrique subsaharienne	...	5 405 **	48 **	12 222 **	50 **	53	55	10 **	10 **	10 **	0,95 **	18 **	18 **	18 **	1,00 **
VI	Amérique du Nord et Europe occidentale	...	19 098	48	22 341 **	49 **	27	21	76	77	76	0,98	85 **	85 **	86 **	1,01 **
VII	Amérique latine et Caraïbes	...	16 009	49	20 999	49	34	30	54	54	55	1,02	73	73	73	1,01
VIII	Amérique latine	...	15 712	49	20 682	49	23	23	55	55	56	1,01	75	74	75	1,01
IX	Caraïbes	...	...	...	...	...	83	80	...	...	...	...	...	...	...	...
X	Asie centrale	...	1 272	48	1 713	49	0,6	2,4	19	20	19	0,96	32	32	32	1,00
XI	Asie de l'Est et Pacifique	...	36 812	47	47 603	47	49	54	39	39	39	1,00	62	61	62	1,01
XII	Asie de l'Est	...	36 360	47	47 020	47	49	54	39	39	39	1,00	62	61	62	1,01
XIII	Pacifique	...	453 **	49 **	583 **	48 **	...	...	67 **	67 **	67 **	1,00 **	78 **	78 **	78 **	1,00 **
XIV	Asie du Sud et de l'Ouest	...	21 533	46	49 539 **	49 **	...	45	22	22	21	0,93	50 **	49 **	50 **	1,02 **
XV	États arabes	...	2 408	42	4 142	47 **	88	71	15	17	13	0,77	23	24 **	23 **	0,94 **
XVI	Europe centrale et orientale	...	9 443	48	11 448 **	48 **	0,7	2,6	51	52	50	0,96	72 **	72 **	71 **	0,98 **
XVII	Pays à faible revenu	...	5 725 **	49 **	10 743 **	49 **	...	55	11 **	11 **	10 **	0,98 **	17 **	17 **	17 **	0,99 **
XVIII	Pays à revenu moyen	...	80 723	47	129 359 **	48 **	24	27	32	32	31	0,97	54 **	54 **	54 **	1,01 **
XIX	Revenu moyen inférieur	...	30 817	47	65 195 **	49 **	42	32	22	23	21	0,93	46 **	45 **	46 **	1,01 **
XX	Revenu moyen supérieur	...	49 905	48	64 164	47	19	23	43	43	43	1,00	67	66	67	1,02
XXI	Pays à revenu élevé	...	25 532	48	29 906 **	49 **	33	34	72	73	72	0,99	82 **	82 **	83 **	1,01 **

Source: Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU). Les taux de scolarisation sont basés sur les estimations de population de la Division de la population des Nations Unies, révision 2010 (Nations Unies, 2011). Ils sont basés sur la variante moyenne.

Note A: Les tableaux statistiques incluent les données du Soudan (pré-sécession) à titre indicatif dans la mesure où celles des deux entités crées en juillet 2011 deviennent tout juste disponibles. La classification des pays par niveau de revenu est telle que définie par la Banque mondiale, mais n'inclut que les pays EPT. Elle est basée sur la liste des pays par niveau de revenu révisée en juillet 2012.

Note B: Les valeurs médianes de 1999 et 2011 ne sont pas comparables car elles ne sont pas nécessairement basées sur le même nombre de pays.

1. Les TBS ou TNS, ou les deux, d'une ou des deux années scolaires n'ont pas été calculés du fait d'incohérences dans les données de population.

2. Les taux de scolarisation sont basés sur les estimations de population de la Division de la population des Nations Unies, révision 2012 (Nations Unies, 2013). Ils sont basés sur la variante moyenne.

3. Les données de population nationales ont été utilisées pour calculer les taux de scolarisation.

4. Les données incluent les départements et territoires d'outre-mer (DOM-TOM).

5. Les TBS ou TNS, ou les deux, d'une ou des deux années scolaires n'ont pas été calculés, faute de données de population par âge des Nations Unies.

6. Les données de scolarisation et de population excluent la région du Nagorno-Karabakh.

7. Les données de scolarisation et de population excluent la Transnistrie.

Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2012, celles en italique sont de 2000 et celles en gras italique sont de 2001.

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2010.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2009.

(*) Estimation nationale.

(**) Pour les données par pays : estimation partielle de l'ISU; pour les sommes et moyennes pondérées par région ou par autre groupe de pays: imputation partielle due à la couverture incomplète des pays (entre 33 % et 60 % de la population de la région ou d'un autre groupe de pays).

(-) Valeur nulle ou négligeable.

(.) La catégorie ne s'applique ou n'existe pas.

(...) Données non disponibles.

Tableau 3B

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS LE PRÉPRIMAIRE ET D'AUTRES PROGRAMMES D'EPPE (%)				TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE (%)				NOUVEAUX INSCRITS EN 1RE ANNÉE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE AYANT UNE EXPÉRIENCE D'EPPE (%)			
Année scolaire s'achevant en 2011				Année scolaire s'achevant en 2011				Année scolaire s'achevant en 2011			
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	
Moyenne pondérée				**Moyenne pondérée**				**Médiane**			
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	**I**
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	**II**
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	**III**
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	**IV**
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	**V**
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	**VI**
…	…	…	…	…	…	…	…	88	87	88	**VII**
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	**VIII**
…	…	…	…	…	…	…	…	100	100	100	**IX**
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	**X**
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	**XI**
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	**XII**
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	**XIII**
…	…	…	…	…	…	…	…	91	89	92	**XIV**
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	**XV**
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	**XVI**
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	**XVII**
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	**XVIII**
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	**XIX**
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	**XX**
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	**XXI**

Tableau 4

Accès à l'enseignement primaire

Pays ou territoire	Enseignement obligatoire (groupe d'âge)[1]	Âge officiel d'entrée à l'école primaire	Nouveaux inscrits (000)		TAUX BRUT D'ADMISSION (TBA) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)							
			Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en							
		2011	1999	2011	1999				2011			
					Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)
Afrique subsaharienne												
Afrique du Sud	7-15	7	1 157	926 [y]	115	117	114	0,97	91 [y]	94 [y]	88 [y]	0,94 [y]
Angola	6-14	6	...	1 029 [*,z]	...	...	...	...	165 [*,z]	182 [*,z]	148 [*,z]	0,82 [*,z]
Bénin	6-11	6	*205* **	399	*104* **	*119* **	*89* **	*0,75* **	153	161	145	0,90
Botswana	6-15	6	50	47 [**,y]	113	114	112	0,99	111 [**,y]	114 [**,y]	108 [**,y]	0,95 [**,y]
Burkina Faso	6-16	6	154	**470**	44	51	36	0,72	**91**	**94**	**88**	**0,94**
Burundi	...	7	138	339	70	78	63	0,81	167	169	165	0,98
Cameroun	6-11	6	335 **	727	75 **	83 **	67 **	0,81 **	135	143	126	0,88
Cap-Vert	6-11	6	13 **	10	105 **	107 **	104 **	0,97 **	97	98	96	0,98
Comores	6-14	6	13	25	93	102	85	0,84	117	117	116	0,99
Congo	6-16	6	32	119 [z]	39	38	39	1,03	109 [z]	109 [z]	108 [z]	0,99 [z]
Côte d'Ivoire	6-15	6	309	458	68	75	60	0,80	83	88	78	0,88
Érythrée	6--10	7	57	77	54	60	49	0,81	53	57	48	0,85
Éthiopie	.	7	1 537	3 645	81	96	66	0,69	157	168	146	0,87
Gabon	6-16	6	***33***	...	***92***	***93***	***92***	***0,99***	...	...	...	...
Gambie	...	7	36 **	47	98 **	103 **	93 **	0,91 **	93	92	94	1,02
Ghana	4-15	6	469	**721**	90	91	88	0,97	**110**	**110**	**111**	**1,01**
Guinée	7-16	7	119	**314**	50	56	44	0,80	**109**	**116**	**102**	**0,88**
Guinée-Bissau	7-13	7	35 **	67 [z]	105 **	120 **	90 **	0,75 **	166 [z]	169 [z]	164 [z]	0,97 [z]
Guinée équatoriale	7-12	7	...	17	...	...	...	...	94	96	92	0,96
Kenya	...	6	892	...	99	101	98	0,97	...	...	...	...
Lesotho	.	6	51	53 **	95	95	96	1,01	99 **	103 **	95 **	0,93 **
Libéria	6-16	6	...	152	...	...	...	...	127	132	123	0,93
Madagascar	6-10	6	495	1 111	110	111	109	0,98	184	185	184	1,00
Malawi	6-13	6	616	716	178	177	180	1,02	158	155	161	1,04
Mali	6-15	7	171 **	374	53 **	60 **	46 **	0,77 **	79	82	76	0,92
Maurice[2]	5-16	5	22	18	...	...	...	...	107	108	107	1,00
Mozambique	6-12	6	536	**1 227**	102	111	94	0,84	**164**	**168**	**160**	**0,95**
Namibie	7-16	7	54	53 [z]	106	105	108	1,03	95 [z]	95 [z]	96 [z]	1,01 [z]
Niger	4-16	7	133	**475**	42	49	35	0,71	**93**	**97**	**88**	**0,91**
Nigéria	6-15	6	3 606 **	3 974 [z]	105 **	116 **	94 **	0,81 **	88 [z]	93 [z]	83 [z]	0,89 [z]
Ouganda[3]	6-12	6	*1 437*	1 636	*180*	*182*	*177*	*0,98*	143	142	144	1,02
République centrafricaine	6-15	6	...	116	...	...	...	...	96	108	85	0,79
République démocratique du Congo	6-15	6	767	2 526	49	48	51	1,08	121	127	115	0,90
République-Unie de Tanzanie	7-13	7	714	**1 312**	73	74	73	0,99	**93**	**93**	**94**	**1,01**
Rwanda	7-12	7	295	574	137	138	135	0,98	192	194	191	0,98
Sao Tomé-et-Principe	6-11	6	4	**5**	108	109	106	0,97	**117**	**117**	**117**	**1,01**
Sénégal	6-16	7	190	373	70	...	...	...	104	100	109	1,09
Seychelles	6-16	6	2	1	115	116	115	0,99	106	105	106	1,01
Sierra Leone	6-15	6	*99*	218	*87*	*90*	*84*	*0,93*	127	133	121	0,91
Somalie	...	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Soudan du Sud	...	6	...	348	...	...	...	...	...	...	...	...
Tchad	6-16	6	175	468	73	86	61	0,71	135	151	119	0,79
Swaziland	.	6	31	31	94	96	93	0,97	104	109	99	0,91
Togo	6-15	6	139	238	104	111	97	0,88	147	151	143	0,95
Zambie	7-13	7	252	494	87	87	87	1,01	122	121	124	1,03
Zimbabwe	6-12	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Amérique du Nord et Europe occidentale												
Allemagne	6-18	6	869	734 [z]	101	101	101	1,00	102 [z]	102 [z]	101 [z]	0,99 [z]
Andorre	6-16	6	...	0,7	...	...	...	...	...	...	...	...
Autriche	6-15	6	100	79	107	108	105	0,97	97	97	97	1,00
Belgique	6-18	6	...	114 [z]	...	...	...	...	96 [z]	95 [z]	97 [z]	1,02 [z]
Canada	6-16	6	416	350 [y]	102	103	102	0,99	101 [y]	100 [y]	101 [y]	1,00 [y]
Chypre[4]	4-15	6	10	9 [z]	86	86	85	0,99	100 [z]	98 [z]	101 [z]	1,03 [z]
Danemark	6-16	7	66	65 [z]	101	100	101	1,00	99 [z]	99 [z]	99 [z]	0,99 [z]
Espagne	6-16	6	411	473	107	107	107	1,00	100	100	100	1,00
États-Unis	5-18	6	4 322	4 138 [z]	107	110	104	0,95	100 [z]	101 [z]	98 [z]	0,97 [z]
Finlande	7-16	7	65	57	102	102	102	1,00	100	99	100	1,01
France[5]	6-16	6	736	...	101	...	...	...	...	...	...	...
Grèce	5-15	6	113	109 [z]	106	107	104	0,98	103 [z]	102 [z]	103 [z]	1,00 [z]
Irlande	6-16	5	51	63	99	100	98	0,98	98	99	98	0,99
Islande	6-16	6	4	4 [z]	100	101	98	0,96	99 [z]	98 [z]	99 [z]	1,00 [z]
Israël	3-15	6	***112*** **	142 [z]	***101*** **	***100*** **	***103*** **	***1,02*** **	107 [z]	105 [z]	109 [z]	1,04 [z]
Italie	6-16	6	558	561 [z]	102	103	101	0,99	100 [z]	101 [z]	98 [z]	0,97 [z]
Luxembourg	4-16	6	5	6 [z]	95	88	103	1,17	99 [z]	100 [z]	98 [z]	0,98 [z]
Malte	5-16	5	5	4 [z]	98	98	97	0,99	105 [z]	105 [z]	105 [z]	1,00 [z]
Monaco[6]	6-16	6	...	0 [y]	...	...	...	...	...	...	...	...
Norvège	6-16	6	61	59 [z]	100	101	99	0,98	101 [z]	101 [z]	100 [z]	0,99 [z]
Pays-Bas	5-16	6	199	199 [z]	100	101	99	0,98	98 [z]	98 [z]	98 [z]	1,00 [z]
Portugal	6-18	6	...	112 [z]	...	...	...	...	101 [z]	100 [z]	102 [z]	1,01 [z]
Royaume-Uni	5-16	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Marin[4,6]	6-16	6	*0,3*	0,3	...	...	...	...	90	91	89	0,99
Suède	7-16	7	127	102	105	106	104	0,98	101	101	101	1,00
Suisse	6-16	7	82	72	97	95	99	1,04	96	95	98	1,04

Tableau 4

TAUX NET D'ADMISSION (TNA) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)								ESPÉRANCE DE VIE SCOLAIRE (nombre probable d'années dans l'enseignement formel, du primaire au supérieur)						
Année scolaire s'achevant en								Année scolaire s'achevant en						
1999				2011				1999			2011			
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	Total	M	F	Pays ou territoire
														Afrique subsaharienne
43	44	42	0,95	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Afrique du Sud
...	...	...	...	64[*,z]	71[*,z]	57[*,z]	0,81[*,z]	...	...	...	10,2[**,z]	11,5[**,z]	9,0[**,z]	Angola
...	...	...	...	56	61	52	0,85	6,8[**]	8,7[**]	4,9[**]	...	...	...	Bénin
22	20	24	1,20	...	...	...	...	11,5[**]	11,5[**]	11,6[**]	...	...	...	Botswana
19	22	15	0,71	**27**	**28**	**27**	**0,96**	3,2	3,8	2,6	6,9	7,4	6,4	Burkina Faso
...	...	...	...	68[y]	68[y]	67[y]	0,99[y]	...	...	...	11,3[**,z]	11,8[**,z]	10,9[**,z]	Burundi
...	...	...	...	59[y]	63[y]	55[y]	0,88[y]	7,2[**]	...	...	11,5	12,4	10,6	Cameroun
68[**]	67[**]	69[**]	1,02[**]	95	95	94	0,98	...	...	...	13,0[**]	12,6[**]	13,4[**]	Cap-Vert
21	24[**]	17[**]	0,70[**]	...	...	...	...	8,1	8,9	7,4	...	...	...	Comores
...	...	...	...	51[*,z]	52[*,z]	51[*,z]	1,00[*,z]	...	...	...	...	...	...	Congo
28	31	25	0,79	...	...	...	...	6,5[**]	7,8[**]	5,2[**]	...	...	...	Côte d'Ivoire
17	18	16	0,89	20[**]	22[**]	18[**]	0,84[**]	4,1[**]	4,7[**]	3,5[**]	4,6[z]	5,2[z]	4,1[z]	Érythrée
21	23	19	0,80	82	85	79	0,92	4,1[**]	5,1[**]	3,1[**]	9,1[**]	9,7[**]	8,4[**]	Éthiopie
...	...	...	...	...	...	...	...	12,1	12,4	11,7	...	...	...	Gabon
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Gambie
30[**]	30[**]	31[**]	1,01[**]	39[**,y]	38[**,y]	39[**,y]	1,04[**,y]	7,6[**]	8,2[**]	7,0[**]	**11,6**[**]	**12,2**[**]	**11,0**[**]	Ghana
19	20	18	0,87	**54**	**57**	**51**	**0,89**	...	...	...	9,5[**]	10,8[**]	8,1[**]	Guinée
...	...	...	...	42[z]	43[z]	41[z]	0,96[z]	...	...	...	...	...	...	Guinée-Bissau
...	...	...	...	31	33	30	0,90	*8,5*[**]	*9,6*[**]	*7,4*[**]	...	...	...	Guinée équatoriale
28[**]	27[**]	29[**]	1,08[**]	...	...	...	...	...	...	...	11,1[**,y]	11,4[**,y]	10,7[**,y]	Kenya
25	24	26	1,06	58[**]	59[**]	57[**]	0,97[**]	9,0[**]	8,5[**]	9,5[**]	...	...	...	Lesotho
...	...	...	...	7	7	7	0,96	8,6[**]	10,2[**]	7,0[**]	...	...	...	Libéria
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	10,4[**,y]	10,7[**,y]	10,2[**,y]	Madagascar
...	...	...	...	78	76	81	1,06	11,2[**]	11,9[**]	10,5[**]	10,8[**]	10,8[**]	10,9[**]	Malawi
...	...	...	...	20	21	19	0,90	4,2[**]	5,0[**]	3,4[**]	7,5	8,3	6,7	Mali
...	...	...	...	87	87	86	1,00	...	...	...	...	...	...	Maurice[2]
18	18	17	0,93	**68**	**69**	**68**	**0,99**	5,4[**]	6,3[**]	4,5[**]	9,7	10,3	9,1	Mozambique
60	59	62	1,06	51[**,z]	49[**,z]	54[**,z]	1,09[**,z]	11,6[**]	11,4[**]	11,7[**]	...	...	...	Namibie
27	31	21	0,68	**64**	**68**	**60**	**0,89**	...	...	...	5,3	5,9	4,6	Niger
...	...	...	...	...	...	...	...	7,5[**]	8,2[**]	6,8[**]	...	...	...	Nigéria
...	...	...	...	66	65	66	1,03	*10,7*[**]	*11,3*[**]	*10,2*[**]	11,1[**,y]	11,3[**,y]	10,8[**,y]	Ouganda[3]
...	...	...	...	41[z]	45[z]	37[z]	0,84[z]	**5,6**[**]	...	...	7,2[**]	...	...	République centrafricaine
22	21	23	1,10	58	61	55	0,90	...	...	...	8,5	9,7	7,3	République démocratique du Congo
14	13	15	1,16	...	...	...	...	...	...	...	**9,2**[**]	**9,4**[**]	**9,1**[**]	République-Unie de Tanzanie
...	...	...	...	...	...	...	...	6,7	...	...	11,1[**]	11,0[**]	11,2[**]	Rwanda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	10,8[z]	10,8[z]	10,8[z]	Sao Tomé-et-Principe
39	...	...	...	...	...	...	...	5,4	...	...	8,2[*,z]	8,3[**,z]	8,0[**,z]	Sénégal
...	...	...	...	75	75	76	1,01	13,4	13,2	13,6	13,2	12,7	13,6	Seychelles
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sierra Leone
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Soudan du Sud
22	26	19	0,72	57	63	51	0,81	...	...	...	8,2[**]	9,9[**]	6,4[**]	Tchad
40	38	41	1,07	40	40	41	1,04	9,4	9,7	9,2	11,3[**]	11,8[**]	10,9[**]	Swaziland
42	45	39	0,87	...	...	...	...	...	...	...	12,9[**]	...	...	Togo
39	37	40	1,07	53[**]	52[**]	55[**]	1,06[**]	...	...	...	...	...	...	Zambie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Zimbabwe
														Amérique du Nord et Europe occidentale
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Allemagne
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Andorre
...	...	...	...	...	...	...	...	15,2[**]	15,3[**]	15,1[**]	15,6[**]	15,3[**]	15,9[**]	Autriche
...	...	...	...	...	...	...	...	18,2[**]	17,7[**]	18,7[**]	16,5[z]	16,2[z]	16,8[z]	Belgique
...	...	...	...	...	...	...	...	15,9	15,5	16,4	...	...	...	Canada
...	...	...	...	...	...	...	...	12,5	12,4	12,7	14,0[z]	14,1[z]	13,9[z]	Chypre[4]
...	...	...	...	80[y]	75[y]	86[y]	1,14[y]	16,1	15,6	16,6	16,9[z]	16,2[z]	17,5[z]	Danemark
...	...	...	...	98	98	98	1,01	15,9	15,5	16,2	17,1	16,8	17,5	Espagne
...	...	...	...	75[z]	75[z]	75[z]	1,00[z]	15,7	...	...	16,8[z]	15,9[z]	17,6[z]	États-Unis
...	...	...	...	...	...	...	...	17,3	16,7	18,1	17,0	16,4	17,7	Finlande
...	...	...	...	...	...	...	...	15,6	15,4	15,9	16,3	16,0	16,7	France[5]
96	97	96	0,99	...	...	...	...	13,5	13,3	13,7	...	...	...	Grèce
...	...	...	...	...	...	...	...	16,6	16,2	17,0	18,6	18,6	18,7	Irlande
98	100	96	0,97	98[z]	98[z]	98[z]	1,00[z]	16,8	16,2	17,4	18,5[z]	17,4[z]	19,8[z]	Islande
...	...	...	...	...	...	...	...	15,2	14,8	15,6	15,7[y]	15,3[y]	16,2[y]	Israël
...	...	...	...	...	...	...	...	14,9	14,7	15,1	16,1[z]	15,7[z]	16,6[z]	Italie
...	...	...	...	88[z]	88[z]	88[z]	1,01[z]	13,5	13,4	13,6	13,9[z]	13,8[z]	14,0[z]	Luxembourg
...	...	...	...	...	...	...	...	13,4[**]	13,8[**]	13,0[**]	15,1[z]	15,2[z]	14,9[z]	Malte
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Monaco[6]
...	...	...	...	...	...	...	...	17,2	16,7	17,7	17,5[z]	16,8[z]	18,2[z]	Norvège
...	...	...	...	...	...	...	...	16,5	16,7	16,2	17,0[z]	17,0[z]	17,1[z]	Pays-Bas
...	...	...	...	96[z]	95[z]	97[z]	1,02[z]	15,4	15,0	15,7	16,2[z]	16,0[z]	16,4[z]	Portugal
...	...	...	...	...	...	...	...	15,9[**]	15,7[**]	16,1[**]	16,7[z]	16,3[z]	17,2[z]	Royaume-Uni
...	...	...	...	86[**,z]	87[**,z]	84[**,z]	0,96[**,z]	...	...	...	15,4[**]	14,8[**]	16,1[**]	Saint-Marin[4,6]
...	...	...	...	98	98	98	1,00	18,9	17,3	20,5	15,9	15,1	16,6	Suède
...	...	...	...	...	...	...	...	15,1	15,5	14,6	15,8	15,9	15,7	Suisse

Tableau 4 (suite)

Pays ou territoire	Enseignement obligatoire (groupe d'âge)[1]	Âge officiel d'entrée à l'école primaire	Nouveaux inscrits (000)		TAUX BRUT D'ADMISSION (TBA) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)							
			Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en							
		2011	1999	2011	1999				2011			
					Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)
Amérique latine et Caraïbes												
Anguilla[6]	5-17	5	0,2	0,2	…	…	…	…	…	…	…	…
Antigua-et-Barbuda	5-16	5	*2*	1	*109*	…	…	…	92	91	93	1,03
Antilles néerlandaises	4-18	6	4 **	…	116 **	113 **	118 **	1,05 **	…	…	…	…
Argentine	5-18	6	781	751 z	112	112	112	0,99	115 z	115 z	115 z	0,99 z
Aruba	4-17	6	1	1 z	105	108	101	0,93	106 z	108 z	104 z	0,96 z
Bahamas	5-16	5	7	5 z	116	122	110	0,90	118 z	116 z	120 z	1,04 z
Barbade	5-16	5	4	4	100	98	102	1,05	131	130	131	1,01
Belize	5-14	5	8	8	116	124	109	0,88	112	113	112	0,99
Bermudes	5-16	5	***0,8***	0,7	***105***	***100***	***110***	***1,10***	90	91	90	0,98
Bolivie, État plurinational de	5-16	6	282	213 z	124	124	125	1,01	87 z	87 z	87 z	0,99 z
Brésil	7-14	7	*3 876*	…	*117*	…	…	…	…	…	…	…
Chili	6-21	6	284	224	95	95	94	0,99	92	92	92	1,00
Colombie	5-15	6	1 267	965	143	146	140	0,96	109	111	106	0,95
Costa Rica	5-15	6	87	77 y	106	106	106	1,00	99 y	100 y	98 y	0,98 y
Cuba	6-16	6	164	123	97	99	95	0,95	93	93	93	1,00
Dominique	5-16	5	2	1	125	130	119	0,92	124	129	118	0,92
El Salvador	7-15	7	196 **	131	125 **	128 **	122 **	0,95 **	110	112	107	0,96
Équateur	5-15	6	374	361	134	134	134	1,00	123	124	122	0,99
Grenade	5-16	5	***2*** **	2 **, z	***108*** **	***110*** **	***106*** **	***0,96*** **	106 **, z	99 **, z	113 **, z	1,14 **, z
Guatemala	6-15	7	425	449 z	132	136	128	0,94	112 z	112 z	112 z	1,00 z
Guyana	6-15	6	18	15	104	100	107	1,06	87	85	89	1,06
Haïti	6-11	6	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Honduras	6-15	6	*252*	221	*140*	*140*	*140*	*1,00*	119	121	116	0,96
Îles Caïmanes	5-16	5	0,6	0,7	112	109	115	1,05	105	100	111	1,11
Îles Turques et Caïques[6]	4-17	6	0,3 **	0,5 y	…	…	…	…	…	…	…	…
Îles Vierges britanniques[4]	5-17	5	0,4	0,5	106	109	103	0,95	…	…	…	…
Jamaïque	6-12	6	*56*	40 z	*97*	*97*	*96*	*0,99*	79 z	81 z	78 z	0,96 z
Mexique	4-16	6	2 509	2 385	110	110	110	1,00	106	106	106	1,00
Montserrat[6]	5-16	5	0,1	0,1 y	174	218	141	0,65	…	…	…	…
Nicaragua	5-12	6	203	185 z	143	146	139	0,95	142 z	146 z	138 z	0,95 z
Panama	4-15	6	69	69	111	112	111	0,99	100	100	100	1,00
Paraguay	6-15	6	179 **	140 z	131 **	134 **	128 **	0,96 **	96 z	98 z	95 z	0,97 z
Pérou	5-17	6	731	609	123	122	123	1,01	105	106	105	1,00
République dominicaine	5-14	6	267	201	132	136	127	0,93	96	99	93	0,94
Sainte-Lucie	5-15	5	*4* **	2	*104* **	*107* **	*100* **	*0,94* **	87	86	88	1,02
Saint-Kitts-et-Nevis	5-16	5	*1*	0,7	*120*	*121*	*119*	*0,98*	79	79	78	0,99
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	5-16	5	…	2 z	…	…	…	…	104 z	107 z	100 z	0,93 z
Suriname	7-12	6	***9*** **	10	***98*** **	***101*** **	***96*** **	***0,95*** **	100	99	100	1,01
Trinité-et-Tobago	6-12	5	20	19 z	95	96	94	0,98	103 z	104 z	101 z	0,97 z
Uruguay	4-18	6	60	49 z	107	107	107	1,00	98 z	98 z	99 z	1,01 z
Venezuela, République bolivarienne	5-14	6	537	554	98	99	97	0,98	97	98	96	0,98
Asie centrale												
Arménie	7-16	6	…	37	…	…	…	…	…	…	…	…
Azerbaïdjan[4,7]	6-16	6	175	120	100	99	101	1,02	99	100	98	0,99
Géorgie	6-12	6	74	51	96	96	96	1,00	111	110	112	1,02
Kazakhstan	7-18	7	*303* **	**273**	*101* **	*100* **	*103* **	*1,02* **	**111**	**111**	**111**	**0,99**
Kirghizistan	7-16	7	120 *	102	99 *	98 *	99 *	1,02 *	107	108	105	0,98
Mongolie	6-15	6	70	47	108	110	107	0,97	104	106	103	0,97
Ouzbékistan	7-19	7	677	482	102	101 **	103 **	1,01 **	96	97	94	0,96
Tadjikistan	7-18	7	177	161	98	100	95	0,95	97	99	95	0,96
Turkménistan	7-17	7	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Asie de l'Est et Pacifique												
Australie	6-17	5	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Brunéi Darussalam	6-15	6	8	7	112	113	111	0,99	97	97	97	1,00
Cambodge	6-15	6	397	395	110	113	107	0,95	137	140	134	0,95
Chine[8]	6-15	7	***19 598***	16 966	***93***	…	…	…	101	99	104	1,06
Fidji	6-15	6	21	17	108	108	107	0,99	103	103	103	1,00
Îles Cook[4]	5-16	5	0,6	0,3	131 *	…	…	…	121	116	127	1,09
Îles Marshall	6-14	6	1	2	100	96	103	1,07	100	102	99	0,97
Îles Salomon	.	6	…	10 z	…	…	…	…	66 z	67 z	66 z	0,98 z
Indonésie	7-15	7	*4 755* **	5 406	*108* **	*112* **	*104* **	*0,93* **	122	121	124	1,02
Japon	6-15	6	1 222	1 149 z	101	101	101	1,00	102 z	102 z	102 z	1,00 z
Kiribati	6-14	6	3	…	117	114	120	1,05	…	…	…	…
Macao, Chine	5-15	6	6	…	89	87	90	1,04	…	…	…	…
Malaisie[9]	6-11	6	509	461 z	97	98	97	0,99	…	…	…	…
Micronésie (États fédérés de)	6-14	6	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Myanmar	5-9	5	1 226	1 196 z	133	132	135	1,02	152 z	152 z	151 z	0,99 z
Nauru[4]	6-16	6	***0,3***	…	***118***	***124***	***111***	***0,89***	…	…	…	…
Nioué[4]	5-16	5	0,05	…	105	79	137	1,73	…	…	…	…
Nouvelle-Zélande	6-16	5	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Palaos[4]	6-17	6	*0,4*	…	*117*	*116*	*118*	*1,01*	…	…	…	…
Papouasie-Nouvelle-Guinée	.	7	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Philippines	6-11	6	2 551	2 804 y	130	133	127	0,95	125 y	130 y	120 y	0,92 y

TAUX NET D'ADMISSION (TNA) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)								ESPÉRANCE DE VIE SCOLAIRE (nombre probable d'années dans l'enseignement formel, du primaire au supérieur)						
Année scolaire s'achevant en								Année scolaire s'achevant en						
1999				2011				1999			2011			
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	Total	M	F	Pays ou territoire
														Amérique latine et Caraïbes
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Anguilla[6]
97	...	...	...	65	63	67	1,07	...	...	...	13,6 **	13,6 **	13,6 **	Antigua-et-Barbuda
...	...	...	...	...	...	...	...	14,8	14,5	15,1	...	...	...	Antilles néerlandaises
...	...	...	...	...	...	...	...	14,3	13,6 **	15,0 **	16,4 [z]	15,4 [z]	17,5 [z]	Argentine
85	86	83	0,97	93 [y]	90 [y]	96 [y]	1,07 [y]	13,4	13,2	13,5	12,7	12,6	12,8	Aruba
84	86	82	0,95	78 [y]	73 [y]	82 [y]	1,12 [y]	...	...	...	...	...	...	Bahamas
78 **	76 **	80 **	1,05 **	...	...	...	...	14,0 **	13,0 **	15,1 **	16,6 *	15,0 *	18,4 *	Barbade
...	...	...	...	67	68	66	0,97	...	...	...	...	...	...	Belize
...	...	...	...	67	68	66	0,96	...	...	...	12,4 **	11,4 **	13,3 **	Bermudes
69 **	68 **	69 **	1,03 **	58 [z]	59 [z]	58 [z]	0,99 [z]	13,4 **	...	...	...	...	...	Bolivie, État plurinational de
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Brésil
...	...	...	...	...	...	...	...	12,8 **	12,9 **	12,7 **	15,2	15,0	15,3	Chili
...	...	...	...	63	64	63	0,99	11,5	11,2 **	11,8 **	13,6	13,4	13,9	Colombie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	13,5 **	13,2 **	13,9 **	Costa Rica
88	89	88	1,00	93	93	93	1,00	12,0	11,9	12,2	15,4	14,6	16,4	Cuba
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Dominique
...	...	...	...	64	63	64	1,01	10,5	10,5	10,4	12,2	12,4	12,1	El Salvador
84	83	84	1,01	75	74	76	1,02	...	...	...	...	...	...	Équateur
...	...	...	...	83 [y]	83 [y]	83 [y]	1,00 [y]	...	...	...	15,8 [y]	15,3 [y]	16,3 [y]	Grenade
56	59	54	0,92	64 [z]	65 [z]	64 [z]	0,99 [z]	...	...	...	...	...	...	Guatemala
...	...	...	...	62	60	64	1,06	...	...	...	10,6	10,0	11,2	Guyana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haïti
49	*49*	*49*	*1,00*	71	70	72	1,03	...	...	...	11,7 [z]	11,2 [z]	12,1 [z]	Honduras
60	61	58	0,94	52	50	54	1,07	13,4 **	...	...	...	...	...	Îles Caïmanes
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Turques et Caïques[6]
...	...	...	...	...	...	...	...	15,8 **	15,0 **	16,7 **	15,3 **, [y]	14,9 **, [y]	16,3 **, [y]	Îles Vierges britanniques[4]
79 **	*77* **	*81* **	*1,05* **	...	...	...	...	11,4 **	...	...	12,9 [z]	...	...	Jamaïque
86	85	86	1,01	75 [z]	75 [z]	75 [z]	1,00 [z]	11,8 **	11,9 **	11,7 **	13,8	13,6	13,9	Mexique
...	...	...	...	...	...	...	...	19,8	23,6	16,6	...	...	...	Montserrat[6]
40	41	39	0,95	65 [z]	64 [z]	66 [z]	1,04 [z]	...	...	...	...	...	...	Nicaragua
84 **	84 **	84 **	1,00 **	...	...	...	...	12,5 **	12,0 **	13,0 **	13,2 [z]	12,7 [z]	13,8 [z]	Panama
...	...	...	...	66 [z]	65 [z]	67 [z]	1,02 [z]	11,5	11,5	11,5	11,9 [z]	11,7 [z]	12,2 [z]	Paraguay
...	...	...	...	86	86	87	1,00	...	...	...	13,2 [z]	13,2 [z]	13,3 [z]	Pérou
58	57	58	1,00	63	63	63	1,00	...	...	...	...	...	...	République dominicaine
71 **	*72* **	*69* **	*0,96* **	65	62	67	1,08	...	...	...	12,9	12,6	13,2	Sainte-Lucie
...	...	...	...	53 [z]	54 [z]	53 [z]	0,99 [z]	...	...	...	...	...	...	Saint-Kitts-et-Nevis
...	...	...	...	59 [z]	59 [z]	59 [z]	1,00 [z]	*12,8* **	*12,3* **	*13,3* **	...	...	...	Saint-Vincent-et-les-Grenadines
...	...	...	...	89 [y]	89 [y]	89 [y]	1,00 [y]	...	...	...	...	...	...	Suriname
67	67	68	1,01	74 [z]	74 [z]	75 [z]	1,00 [z]	11,4 **	11,2 **	11,6 **	...	...	...	Trinité-et-Tobago
...	...	...	...	...	...	...	...	13,9 **	13,1 **	14,8 **	15,5 [z]	14,4 [z]	16,6 [z]	Uruguay
60 **	60 **	61 **	1,01 **	75	74	75	1,00	...	...	...	14,3 [y]	...	...	Venezuela, République bolivarienne
														Asie centrale
...	...	...	...	...	...	...	...	11,1	...	...	12,2 **, [z]	11,7 **, [z]	12,6 **, [z]	Arménie
...	...	...	...	76	77	75	0,97	...	...	...	11,8	11,9	11,6	Azerbaïdjan[4,7]
...	...	...	...	88	88	89	1,02	11,4 **	11,4 **	11,4 **	13,2 [y]	...	...	Géorgie
66 **	*66* **	*66* **	*1,00* **	...	...	...	...	12,1	11,9	12,3	**15,4**	**15,1**	**15,8**	Kazakhstan
58 *	58 *	58 *	0,99 *	61 *	63 *	60 *	0,95 *	11,4 **	11,3 **	11,6 **	12,5 *	12,3 *	12,7 *	Kirghizistan
81	82	79	0,97	87	87	86	0,99	8,9 **	8,0 **	9,7 **	14,5	13,8	15,1	Mongolie
...	...	...	...	77 [y]	79 [y]	76 [y]	0,96 [y]	10,6	10,7	10,5	11,6 **	11,8 **	11,4 **	Ouzbékistan
84	87	82	0,95	...	...	...	...	9,7	10,5	8,9	11,5	12,4	10,6	Tadjikistan
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turkménistan
														Asie de l'Est et Pacifique
...	...	...	...	...	...	...	...	20,3 **	20,0 **	20,6 **	19,6 [z]	19,2 [z]	20,0 [z]	Australie
...	...	...	...	67 [z]	66 [z]	68 [z]	1,03 [z]	13,7	13,5	14,0	15,1	14,8	15,5	Brunéi Darussalam
65	66	64	0,97	90 [z]	90 [z]	91 [z]	1,01 [z]	...	...	...	...	...	...	Cambodge
...	...	...	...	...	...	...	...	***10,1*** **	...	...	11,9	11,6	12,2	Chine[8]
72	72	73	1,02	77	76	77	1,02	...	...	...	15,7	...	...	Fidji
...	...	...	...	80 [z]	82 [z]	77 [z]	0,94 [z]	10,6	10,5	10,6	12,5	11,9	13,1	Îles Cook[4]
...	...	...	...	99	100	97	0,97	...	...	...	...	...	...	Îles Marshall
...	...	...	...	22 [z]	22 [z]	22 [z]	1,01 [z]	7,4 **	7,9 **	7,0 **	...	...	...	Îles Salomon
...	...	...	...	45 [y]	43 [y]	46 [y]	1,07 [y]	*10,3* **	*10,5* **	*10,1* **	13,2	13,2	13,1	Indonésie
...	...	...	...	...	...	...	...	14,5 **	14,7 **	14,3 **	15,3 [z]	15,5 [z]	15,1 [z]	Japon
...	...	...	...	...	...	...	...	10,0 **	9,6 **	10,4 **	...	...	...	Kiribati
63	60	66	1,10	...	...	...	...	12,4	12,7	12,2	...	...	...	Macao, Chine
...	...	...	...	...	...	...	...	11,6	11,5	11,8	...	...	...	Malaisie[9]
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Micronésie (États fédérés de)
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Myanmar
...	...	...	...	...	...	...	...	*8,8*	*7,8*	*9,9*	...	...	...	Nauru[4]
...	...	...	...	...	...	...	...	11,9	11,5	12,4	...	...	...	Nioué[4]
...	...	...	...	...	...	...	...	17,2 **	16,6 **	17,9 **	19,7 [z]	18,8 [z]	20,5 [z]	Nouvelle-Zélande
...	...	...	...	...	...	...	...	*13,7* **	*12,9* **	*14,6* **	...	...	...	Palaos[4]
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Papouasie-Nouvelle-Guinée
45 **	46 **	44 **	0,95 **	...	...	...	...	11,4	11,1	11,7	11,3 [y]	11,1 [y]	11,5 [y]	Philippines

Tableau 4 (suite)

Pays ou territoire	Enseignement obligatoire (groupe d'âge)[1]	Âge officiel d'entrée à l'école primaire	Nouveaux inscrits (000)		TAUX BRUT D'ADMISSION (TBA) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)							
			Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en							
		2011	1999	2011	1999				2011			
					Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)
République de Corée	6-15	6	720	477 [z]	105	105	105	1,00	107 [z]	107 [z]	107 [z]	0,99 [z]
République démocratique populaire lao	6-10	6	180	178	116	122	109	0,89	128	130	125	0,97
République populaire démocratique de Corée	5-16	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	5-14	5	5	5	105	106	104	0,98	111	109	114	1,05
Singapour[9]	6-14	6	...	46 [y]	...	...	...	...	...	...	...	...
Thaïlande	6-15	6	1 037 **	...	101 **	103 **	98 **	0,95 **	...	...	...	...
Timor-Leste	6-15	6	...	39	...	...	...	...	118	119	117	0,98
Tokélaou[4]	5-16	5	*0,03*	...	*70*	*91*	*44*	*0,49*	...	...	...	...
Tonga	6-14	5	3	...	102	106	97	0,92	...	...	...	...
Tuvalu[4]	6-15	6	0,2 **	...	89 **	94 **	83 **	0,89 **	...	...	...	...
Vanuatu	.	6	6 **	8 [z]	115 **	115 **	114 **	0,99 **	124 [z]	123 [z]	125 [z]	1,02 [z]
Viet Nam	6-14	6	2 035	1 442	109	113	106	0,93	106	...	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest												
Afghanistan	7-16	7	...	1 126	...	...	...	...	116	133	98	0,74
Bangladesh[2]	6-10	6	...	4 120 *	...	...	...	...	130 *	130 *	130 *	1,00 *
Bhoutan	.	6	12	**13**	79	83	74	0,89	**89**	**90**	**87**	**0,97**
Inde	6-14	6	29 639	29 951 [z]	121	130	111	0,86	120 [z]	121 [z]	120 [z]	0,99 [z]
Maldives	...	6	8	5	103	102	104	1,02	102	105	100	0,95
Népal[2]	.	5	879	**1 034**	144	163	123	0,75	**154**	**150**	**159**	**1,06**
Pakistan	5-16	5	...	4 315	...	...	...	...	111	120	102	0,85
République islamique d'Iran	6-14	6	1 563	1 177	98	99	97	0,98	108	109	108	0,99
Sri Lanka	5-14	5	***330***	347	***103***	***103***	***103***	***1,00***	93	94	93	0,99
États arabes												
Algérie	6-16	6	745	664	101	102	100	0,98	103	104	102	0,98
Arabie saoudite	6-11	6	...	570	...	...	...	...	101	100	101	1,01
Bahreïn[9]	6-15	6	13	16	108	106	110	1,03	...	...	...	...
Djibouti	6-16	6	6	**12**	29	33	24	0,74	**58**	**61**	**55**	**0,90**
Égypte	6-14	6	1 451 **	1 799	90 **	92 **	88 **	0,96 **	105	106	104	0,98
Émirats arabes unis[2]	6-14	6	47	77	95	96	94	0,99	110	110	110	1,00
Iraq	6-12	6	709 **	...	107 **	113 **	101 **	0,89 **	...	...	...	...
Jamahiriya arabe libyenne	6-15	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jordanie	6-16	6	126	146 [z]	100	100	101	1,00	96 [z]	97 [z]	96 [z]	0,99 [z]
Koweït[9]	6-14	6	35	49	104	103	105	1,01	...	...	...	...
Liban	6-12	6	75 **	72	99 **	102 **	95 **	0,93 **	112	113	111	0,98
Maroc	6-15	6	731	**626**	112	115	108	0,94	**108**	**108**	**107**	**0,99**
Mauritanie	6-14	6	***73***	102	***96***	***96***	***95***	***0,99***	109	106	112	1,05
Oman	.	6	52	53	88	87	88	1,02	104	106	101	0,95
Palestine	6-16	6	95	108	95	95	95	1,00	95	96	95	0,98
Qatar	6-18	6	11 **	18	108 **	107 **	109 **	1,02 **	110	110	109	0,99
République arabe syrienne	6-12	6	466	633	109	113	106	0,94	122	121	123	1,02
Soudan	6-13	6	...	728 [z]	...	...	...	...	...	...	...	...
Tunisie	6-16	6	204	169	102	103	101	0,98	107	107	106	0,99
Yémen	6-15	6	440	747	76	89	63	0,71	105	111	98	0,88
Soudan (pré-sécession)	6-14	6	*447*	915 [y]	*47*	*51*	*42*	*0,81*	79 [y]	83 **,[y]	75 **,[y]	0,91 **,[y]
Europe centrale et orientale												
Albanie[9]	6-14	6	*66*	39	*105*	*106*	*104*	*0,98*	...	...	...	...
Bélarus[9]	6-15	6	173	88	130	131	130	0,99	96	96	96	1,00
Bosnie-Herzégovine	6-14	6	...	34	...	...	...	...	97	97	97	1,00
Bulgarie	7-16	7	93	63 [z]	101	102	100	0,98	98 [z]	98 [z]	98 [z]	0,99 [z]
Croatie	6-15	7	50	39 [z]	94	95	93	0,98	92 [z]	92 [z]	92 [z]	1,00 [z]
Estonie	7-17	7	18	12 [z]	97	98	97	0,99	98 [z]	98 [z]	99 [z]	1,01 [z]
Ex-République yougoslave de Macédoine	6-19	6	32	23 [z]	103	103	103	1,00	98 [z]	97 [z]	100 [z]	1,03 [z]
Fédération de Russie	6-18	7	1 866	1 322 [y]	93	...	...	...	102 [y]	...	...	...
Hongrie	6-18	7	127	94	104	106	102	0,97	99	99	98	0,99
Lettonie	7-16	7	32	19	96	96 **	95 **	0,99 **	97	98	95	0,98
Lituanie	6-16	7	54	28	104	104	103	0,99	94	95	93	0,98
Monténégro	6-15	6	***9***	**7**	***104***	***106***	***103***	***0,97***	**92**	**93**	**91**	**0,98**
Pologne	6-18	7	535	356 [y]	101	...	...	...	99 [y]	99 [y]	99 [y]	1,00 [y]
République de Moldova[4,10]	7-16	7	62	35	105	105 **	104 **	1,00 **	97	97	97	1,00
République tchèque	6-15	6	124	96	100	101	99	0,98	104	103	104	1,01
Roumanie	6-16	7	269	202 [z]	89	90	89	0,99	94 [z]	94 [z]	94 [z]	0,99 [z]
Serbie[4]	7-15	7	...	74	...	...	...	...	94	94	94	1,00
Slovaquie	6-16	6	75	51	98	98	97	0,99	99	99	99	1,00
Slovénie	6-15	6	21	18	97	97	96	0,99	100	99	101	1,02
Turquie	6-14	6	...	1 332 [z]	...	...	...	...	107 [z]	107 [z]	106 [z]	0,99 [z]
Ukraine	6-17	6	...	411	...	...	...	...	103	102	103	1,01

Tableau 4

TAUX NET D'ADMISSION (TNA) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)								ESPÉRANCE DE VIE SCOLAIRE (nombre probable d'années dans l'enseignement formel, du primaire au supérieur)						
Année scolaire s'achevant en								Année scolaire s'achevant en						
1999				2011				1999			2011			
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	Total	M	F	Pays ou territoire
98	98	98	1,01	92 z	93 z	92 z	1,00 z	15,8	16,6	14,9	17,2 **, z	18,0 **, z	16,2 **, z	République de Corée
52	53	51	0,96	91	91	91	0,99	8,2	9,2	7,2	10,5	11,1	9,9	République démocratique populaire lao
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	République populaire démocratique de Corée
...	...	...	...	...	...	...	...	12,3	12,1	12,5	...	...	...	Samoa
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Singapour[9]
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	12,3 **, y	11,9 **, y	12,7 **, y	Thaïlande
...	...	...	...	43	44	42	0,97	***10,1*** **	...	...	11,7 y	12,2 *, y	11,2 *, y	Timor-Leste
...	...	...	...	...	...	...	...	*11,0* **	*10,6* **	*11,6* **	...	...	...	Tokélaou[4]
48	50	45	0,92	...	...	...	...	13,7	13,4	14,1	...	...	...	Tonga
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tuvalu[4]
...	...	...	...	40 z	39 z	42 z	1,09 z	9,6 **	9,9 **	9,4 **	...	...	...	Vanuatu
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Viet Nam
														Asie du Sud et de l'Ouest
...	...	...	...	...	...	...	...	***1,9*** **	...	...	8,1 y	10,1 y	6,1 y	Afghanistan
...	...	...	...	92 *,z	92 *,z	93 *,z	1,01 *,z	...	...	...	10,0 **	9,7 **	10,3 **	Bangladesh[2]
20 **	21 **	19 **	0,90 **	...	...	...	...	7,2 **	8,0 **	6,5 **	12,4	12,3	12,4	Bhoutan
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	10,9 z	11,2 **, z	10,5 **, z	Inde
...	...	...	...	72 z	74 z	70 z	0,95 z	11,6 **	11,6 **	11,7 **	...	...	...	Maldives
...	...	...	...	...	...	...	...	*9,3* **	*10,8* **	*7,9* **	12,4 **	12,2 **	12,5 **	Népal[2]
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7,5 *	8,3 *	6,6 *	Pakistan
...	...	...	...	82	87	76	0,87	11,9 **	12,5 **	11,2 **	13,8 **	13,9 **	13,7 **	République islamique d'Iran
95 **	***95*** **	***95*** **	***1,00*** **	...	...	...	...	...	...	...	13,8	13,5	14,2	Sri Lanka
														États arabes
77	78	76	0,97	88	89	87	0,98	11,0 **	...	...	14,1	13,8	14,3	Algérie
...	...	...	...	80	80	80	1,01	...	...	...	14,9 **	15,2 **	14,6 **	Arabie saoudite
86	84	88	1,05	...	...	...	...	13,2	12,7 **	13,9 **	...	...	...	Bahreïn[9]
21	24	18	0,75	**45**	**47**	**42**	**0,89**	3,0	3,5	2,5	5,7	6,2	5,3	Djibouti
...	...	...	...	89 **, z	90 **, z	88 **, z	0,98 **, z	11,3 **	...	...	12,4 **, z	12,7 **, z	12,1 **, z	Égypte
49	49	50	1,01	51	51	50	0,98	...	...	...	10,8	...	...	Émirats arabes unis[2]
83 **	86 **	79 **	0,91 **	...	...	...	...	8,5 **	9,7 **	7,3 **	...	...	...	Iraq
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Jamahiriya arabe libyenne
67 **	66 **	68 **	1,02 **	...	...	...	...	...	...	...	12,7 z	12,4 z	12,9 z	Jordanie
66	67	65	0,97	...	...	...	...	14,6 **	14,1 **	15,3 **	...	...	...	Koweït[9]
73 **	74 **	71 **	0,96 **	71	73	70	0,96	12,7 **	12,6 **	12,8 **	14,4	14,0	14,8	Liban
50	52	48	0,93	**73**	**74**	**73**	**0,99**	8,0 **	8,9 **	7,1 **	11,2 **, z	11,7 **, z	10,6 **, z	Maroc
29	***29***	***29***	***0,99***	37	37	38	1,04	6,7 **	...	...	8,2 **	8,3 **	8,1 **	Mauritanie
71	70	72	1,03	76	77	74	0,95	...	...	...	13,8	13,6	14,1	Oman
...	...	...	...	78	80	76	0,95	11,6	11,6	11,5	13,4	12,6	14,1	Palestine
...	...	...	...	66	65	67	1,03	12,9 **	11,9 **	14,0 **	12,9	12,3	14,2	Qatar
62	62	61	0,98	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	République arabe syrienne
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Soudan
...	...	...	...	91	92	91	0,98	13,0 **	13,3 **	12,7 **	14,9	14,5	15,3	Tunisie
25	30	20	0,68	45	49	42	0,87	7,5 **	10,2 **	4,7 **	...	...	...	Yémen
...	...	...	...	...	...	...	...	4,5 **	...	...	...	...	...	Soudan (pré-sécession)
														Europe centrale et orientale
...	...	...	...	...	...	...	...	10,9 **	11,0 **	10,9 **	...	...	...	Albanie[9]
76	76	76	0,99	...	...	...	...	...	...	...	15,3	14,7 *	15,8 *	Bélarus[9]
...	...	...	...	84	83	84	1,02	...	...	...	13,6 **	13,2 **	14,0 **	Bosnie-Herzégovine
...	...	...	...	...	...	...	...	13,0	12,6	13,4	14,0 z	13,8 z	14,2 z	Bulgarie
68	69	67	0,96	...	...	...	...	12,0	11,9	12,2	14,1 z	13,5 z	14,8 z	Croatie
...	...	...	...	...	...	...	...	14,3	13,8	14,9	16,0 z	15,1 z	16,9 z	Estonie
...	...	...	...	85 y	85 y	86 y	1,01 y	11,8	11,8	11,8	13,4 z	13,2 z	13,6 z	Ex-République yougoslave de Macédoine
...	...	...	...	...	...	...	...	12,1 **	...	...	14,3 y	13,8 y	14,8 y	Fédération de Russie
...	...	...	...	...	...	...	...	13,9	13,7	14,1	15,4	15,1	15,6	Hongrie
...	...	...	...	...	...	...	...	13,6 **	12,9 **	14,3 **	14,5	13,9	15,2	Lettonie
...	...	...	...	...	...	...	...	13,9	13,5	14,4	15,5	14,8	16,1	Lituanie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	15,0 **, z	14,7 z	15,2 z	Monténégro
...	...	...	...	...	...	...	...	14,7	14,3	15,1	15,4 z	14,7 z	16,1 z	Pologne
...	...	...	...	76	77	75	0,97	11,4	11,3	11,6	11,9	11,5	12,2	République de Moldova[4,10]
...	...	...	...	...	...	...	...	13,2 **	13,1 **	13,2 **	16,0 **	15,5 **	16,5 **	République tchèque
...	...	...	...	69 y	70 y	68 y	0,97 y	11,7	11,6	11,8	14,5 z	14,0 z	15,0 z	Roumanie
...	...	...	...	89	89	89	1,00	...	...	...	13,6	13,2	14,0	Serbie[4]
...	...	...	...	...	...	...	...	12,9	12,7	13,0	14,7 **	14,2 **	15,3 **	Slovaquie
...	...	...	...	...	...	...	...	14,6	14,1	15,1	16,9	16,0	17,9	Slovénie
...	...	...	...	...	...	...	...	10,6 **	11,8 **	9,3 **	13,8 **, z	14,3 **, z	13,2 **, z	Turquie
...	...	...	...	...	...	...	...	12,8 **	12,6 **	13,0 **	14,8	14,6 *	15,0 *	Ukraine

Tableau 4 (suite)

Pays ou territoire	Enseignement obligatoire (groupe d'âge)[1]	Âge officiel d'entrée à l'école primaire	Nouveaux inscrits (000)		TAUX BRUT D'ADMISSION (TBA) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)							
			Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en							
		2011	1999	2011	1999				2011			
					Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)
			Somme		Moyenne pondérée				Moyenne pondérée			
Monde	...	...	131 534	137 088 **	105	109 **	100 **	0,92 **	112 **	114 **	111 **	0,98 **
Pays développés	...	...	12 199	11 370 **	103	104	102	0,98	100 **	101 **	99 **	0,98 **
Pays en développement	...	...	114 614 **	122 240 **	105 **	110 **	100 **	0,91 **	114 **	115 **	113 **	0,98 **
Pays en transition	...	...	4 721	3 478 **	97	98 **	97 **	0,99 **	101 **	101 **	100 **	0,99 **
Afrique subsaharienne	...	...	16 500	27 449 **	92	98	86	0,88	118 **	122 **	113 **	0,93 **
Amérique du Nord et Europe occidentale	...	...	9 316	8 976 **	104	106	103	0,97	100 **	101 **	98 **	0,98 **
Amérique latine et Caraïbes	...	...	13 224	12 457 **	120	123	117	0,95	113 **	115 **	111 **	0,97 **
Amérique latine	...	...	12 714	11 963 **	119	122	117	0,95	112 **	114 **	110 **	0,97 **
Caraïbes	...	...	510 **	494 **	137 **	141 **	133 **	0,94 **	136 **	140 **	132 **	0,94 **
Asie centrale	...	...	1 783	1 363	100	100	100	1,01	101	102	99	0,97
Asie de l'Est et Pacifique	...	...	37 955 **	32 290	101 **	101 **	101 **	1,00 **	107	106	109	1,03
Asie de l'Est	...	...	37 473 **	31 850	101 **	101 **	101 **	1,00 **	108	106	109	1,03
Pacifique	...	...	482 **	...	93 **	94 **	92 **	0,97 **	...	...	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest	...	...	40 901	42 205 **	116	126	105	0,84	120 **	122 **	119 **	0,97 **
États arabes	...	...	6 240	7 930	89	93	86	0,92	101	103	100	0,97
Europe centrale et orientale	...	...	5 615	4 418 **	97	98 **	95 **	0,96 **	102 **	102 **	102 **	1,00 **
Pays à faible revenu	...	...	17 720	27 389	100	106	94	0,89	130	134	126	0,94
Pays à revenu moyen	...	...	100 536 **	97 220 **	106 **	110 **	102 **	0,92 **	110 **	111 **	109 **	0,98 **
Revenu moyen inférieur	...	...	56 493	60 038 **	111	119	102	0,86	113 **	115 **	111 **	0,97 **
Revenu moyen supérieur	...	...	44 043 **	37 182	101 **	101 **	101 **	1,00 **	105	104	105	1,01
Pays à revenu élevé	...	...	13 278	12 479 **	103	104	101	0,97	100 **	101 **	99 **	0,99 **

Source: Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU). Les taux d'admission et les taux de scolarisation utilisés pour le calcul de l'espérance de vie scolaire sont basés sur les estimations de population de la Division de la population des Nations Unies, révision 2010 (Nations Unies, 2011). Ils sont basés sur la variante moyenne.

Note: Les tableaux statistiques incluent les données du Soudan (pré-sécession) à titre indicatif dans la mesure où celles des deux entités crées en juillet 2011 deviennent tout juste disponibles. La classification des pays par niveau de revenu est telle que définie par la Banque mondiale, mais n'inclut que les pays EPT. Elle est basée sur la liste des pays par niveau de revenu révisée en juillet 2012.

1. L'information sur l'enseignement obligatoire provient de différentes sources : la banque de données mondiale sur l'éducation du Bureau international de l'éducation (7ème édition, 2010/11); les lois et politiques nationales sur les âges minimums; Eurydice (2011); etc.

2. Les taux d'admission et les taux de scolarisation utilisés pour le calcul de l'espérance de vie scolaire sont basés sur les estimations de population de la Division de la population des Nations Unies, révision 2012 (Nations Unies, 2013). Ils sont basés sur la variante moyenne.

3. La baisse de 4,8% du nombre de nouveaux inscrits entre 2010 et 2011 est due à un changement dans la collecte des données du recensement scolaire : tous les chefs d'établissement remplissent désormais les formulaires deu recensement lors des ateliers régionaux, ainsi l'imputation due au non-réponse n'est plus nécessaire et les effectifs scolarisés réels sont déclarés. Une partie de cette baisse est également expliquée par la fermeture en 2011 d'écoles soudanaises.

4. Les données de population nationales ont été utilisées pour calculer les taux d'admission.

5. Les données incluent les départements et territoires d'outre-mer (DOM-TOM).

6. Les taux bruts ou nets d'admission, ou les deux, d'une ou des deux années scolaires n'ont pas été calculés, faute de données de population par âge des Nations Unies.

7. Les données sur les nouveaux entrants et de population excluent la région Nagorno-Karabakh.

8. Les enfants peuvent entrer à l'école primaire à l'âge de 6 ou 7 ans.

9. Les taux bruts ou nets d'admission, ou les deux, d'une ou des deux années scolaires n'ont pas été calculés du fait d'incohérences dans les données de population.

10. Les données sur les nouveaux entrants et de population excluent la Transnistrie.

Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2012, celles en italique sont de 2000 et celles en gras italique sont de 2001.

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2010.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2009.

(*) Estimation nationale.

(**) Pour les données par pays : estimation partielle de l'ISU; pour les sommes et moyennes pondérées par région ou par autre groupe de pays: imputation partielle due à la couverture incomplète des pays (entre 33 % et 60 % de la population de la région ou d'un autre groupe de pays).

(.) La catégorie ne s'applique ou n'existe pas.

(...) Données non disponibles.

Tableau 4

TAUX NET D'ADMISSION (TNA) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)								ESPÉRANCE DE VIE SCOLAIRE (nombre probable d'années dans l'enseignement formel, du primaire au supérieur)						
Année scolaire s'achevant en								Année scolaire s'achevant en						
1999				2011				1999			2011			
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	Total	M	F	Pays ou territoire
Moyenne pondérée				Moyenne pondérée				Moyenne pondérée			Moyenne pondérée			
…	…	…	…	63 **	…	…	…	9,7 **	10,1 **	9,3 **	11,6 **	11,8 **	11,5 **	Monde
78 **	***76*** **	***79*** **	***1,03*** **	79 **	79 **	79 **	1,01 **	15,5	15,2 **	16,0 **	16,4 **	16,0 **	16,9 **	Pays développés
…	…	…	…	61 **	…	…	…	9,0 **	9,5 **	8,4 **	11,0 **	11,3 **	10,8 **	Pays en développement
…	…	…	…	77 **, z	78 **, z	76 **, z	0,98 **, z	11,8	11,7 **	12,0 **	13,6 **	13,4 **	13,8 **	Pays en transition
34 **	35 **	33 **	0,96 **	58 **	59 **	56 **	0,96 **	6,8 **	7,4 **	6,1 **	9,3 **	9,9 **	8,7 **	Afrique subsaharienne
80 **	***79*** **	***82*** **	***1,04*** **	81 **	81 **	82 **	1,01 **	15,8	15,4 **	16,3 **	16,6 **	16,1 **	17,1 **	Amérique du Nord et Europe occidentale
72 **	71 **	73 **	1,02 **	74 **	74 **	74 **	1,00 **	12,4 **	12,2 **	12,5 **	13,8 **	13,5 **	14,1 **	Amérique latine et Caraïbes
72 **	71 **	73 **	1,02 **	74 **	74 **	74 **	1,00 **	12,4 **	12,3 **	12,6 **	13,9 **	13,6 **	14,2 **	Amérique latine
…	…	…	…	…	…	…	…	10,4 **	10,3 **	10,4 **	…	…	…	Caraïbes
73 **	74 **	72 **	0,97 **	74 **, z	76 **, z	73 **, z	0,96 **, z	10,8	10,8	10,7	12,6	12,7	12,5	Asie centrale
…	…	…	…	40 **	…	…	…	10,4 **	10,6 **	10,2 **	12,3	12,1	12,4	Asie de l'Est et Pacifique
…	…	…	…	39 **	…	…	…	10,3 **	10,5 **	10,1 **	12,2	12,1	12,4	Asie de l'Est
…	…	…	…	…	…	…	…	15,0	14,9	15,1	14,4 **	14,1 **	14,5 **	Pacifique
…	…	…	…	…	…	…	…	7,9 **	8,8 **	6,9 **	10,4 **	10,8 **	10,0 **	Asie du Sud et de l'Ouest
70 **	…	…	…	74 **	76 **	73 **	0,97 **	9,4	10,2 **	8,7 **	11,2 **	11,6 **	10,7 **	États arabes
…	…	…	…	…	…	…	…	12,2	12,3	12,1	14,3 **	14,1 **	14,5 **	Europe centrale et orientale
48 **	49 **	47 **	0,96 **	66 **	67 **	65 **	0,96 **	6,6 **	7,2 **	6,0 **	9,4 **	9,9 **	8,9 **	Pays à faible revenu
…	…	…	…	60 **	…	…	…	9,5 **	10,0 **	9,0 **	11,5 **	11,6 **	11,4 **	Pays à revenu moyen
…	…	…	…	…	…	…	…	8,4 **	9,2 **	7,6 **	10,6 **	11,0 **	10,2 **	Revenu moyen inférieur
…	…	…	…	51 **	…	…	…	11,0 **	11,0 **	10,9 **	12,9	12,6	13,2	Revenu moyen supérieur
78 **	***77*** **	***79*** **	***1,02*** **	79 **	79 **	79 **	1,01 **	15,4	15,2 **	15,7 **	16,3 **	16,0 **	16,7 **	Pays à revenu élevé

Tableau 5

Participation dans l'enseignement primaire

			Population d'âge scolaire (000)	EFFECTIF SCOLARISÉ DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE				Effectif du privé en % de l'effectif total		TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)			
		Groupe d'âge		Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en			
				1999		2011		1999	2011	1999			
	Pays ou territoire	2011	2011[1]	Total (000)	% F	Total (000)	% F			Total	M	F	IPS (F/M)
	Afrique subsaharienne												
1	Afrique du Sud	7-13	7 053	7 935	49	7 128 [y]	49 [y]	2	3 [y]	113	114	111	0,97
2	Angola	6-11	3 541	...	...	4 273 [z]	45 [z]	...	2 [z]	...	...	...	...
3	Bénin[3]	6-11	1 452	872	39	1 869	47	7	16	83	102	65	0,64
4	Botswana	6-12	298	322	50	331 [y]	49 [y]	5	6 [y]	103	103	103	1,00
5	Burkina Faso	6-11	2 776	816	40	**2 344**	**48**	11	**16**	42	49	34	0,70
6	Burundi	7-12	1 183	557	45	1 946	50	-	1	51	56	45	0,81
7	Cameroun	6-11	3 003	2 134	45	3 585	46	28	21	85	93	77	0,82
8	Cap-Vert	6-11	63	92	49	69	48	-	0,5	125	129	122	0,95
9	Comores	6-11	119	83	45	117	45	12	14	100	108	92	0,85
10	Congo	6-11	626	276	49	727	48	10	36	59	60	58	0,97
11	Côte d'Ivoire	6-11	3 135	1 911	43	2 758	45	12	14	74	85	63	0,74
12	Érythrée	7-11	669	262	45	312	45	11	7	52	57	47	0,83
13	Éthiopie	7-12	13 542	5 168	38	14 298	47	...	10 **	50	63	38	0,61
14	Gabon	6-10	175	265	50	318	49	17	44	140	140	140	1,00
15	Gambie	7-12	284	170	46	228	51	14	27	84	91	77	0,84
16	Ghana	6-11	3 598	2 377	47	**4 062**	**47**	13	**22**	81	83	77	0,93
17	Guinée	7-12	1 568	727	38	**1 600**	**45**	15	**28**	56	68	43	0,64
18	Guinée-Bissau	7-12	230	145 **	40 **	279 [z]	48 [z]	19 **	28 [z]	78 **	93 **	63 **	0,67 **
19	Guinée équatoriale	7-12	100	*73*	*49* **	87	49	...	53	*108*	*110* **	*105* **	*0,96* **
20	Kenya	6-11	6 721	4 782	49	7 150 [y]	49 [y]	...	11 [y]	90	92	89	0,97
21	Lesotho	6-12	374	365	52	385	49	...	0,7	100	96	103	1,08
22	Libéria	6-11	655	396	42	675	47	38	33	94	107	80	0,75
23	Madagascar	6-10	2 902	2 012	49	4 305	49	22	18	97	98	95	0,97
24	Malawi	6-11	2 523	2 582	49	3 564	51	...	...	138	141	135	0,96
25	Mali	7-12	2 590	959	41	2 115	46	22	39	53	62	45	0,72
26	Maurice[4]	5-10	108	133	49	116	49	24	28	...	...	...	...
27	Mozambique	6-12	4 739	2 302	43	**5 359**	**47**	...	**2**	69	79	59	0,74
28	Namibie	7-13	382	383	50	407 [z]	49 [z]	4	5 [z]	116	115	116	1,01
29	Niger	7-12	2 698	530	39	**2 051**	**45**	4	**3**	31	37	25	0,68
30	Nigéria[5]	6-11	25 476	17 907	44	20 682 [z]	47 [z]	...	8 [**,z]	93	102	83	0,81
31	Ouganda	6-12	7 153	6 288	47	8 098	50	...	13	130	137	123	0,90
32	République centrafricaine	6-11	689	***459*** *	***41*** *	648	42	...	14	***78*** *	***93*** *	***64*** *	***0,68*** *
33	République démocratique du Congo	6-11	11 547	4 022	47	11 083	46	...	83 [y]	48	50	46	0,91
34	République-Unie de Tanzanie	7-13	8 509	4 190	50	**8 247**	**50**	0,2	**3**	67	67	67	1,00
35	Rwanda	7-12	1 652	1 289	50	2 341	51	...	2	98	99	97	0,98
36	Sao Tomé-et-Principe	6-11	26	24	49	**34**	**49**	-	**0,5**	110	112	108	0,97
37	Sénégal	7-12	2 002	1 034	45	1 726	51	12	14	68	74	61	0,83
38	Seychelles	6-11	8	***10***	***49***	9	50	***4***	9	***112***	***112***	***112***	***1,00***
39	Sierra Leone	6-11	958	*443*	*48*	1 195	49	...	3	*70*	*75*	*66*	*0,89*
40	Somalie	6-11	1 568	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
41	Soudan du Sud	6-11	...	...	...	1 451	39	...	...	...	...	...	...
42	Tchad	6-11	1 914	840	37	1 929	43	...	9	64	81	47	0,58
43	Swaziland	6-12	208	213	49	240	47	-	1	94	96	92	0,96
44	Togo	6-11	932	954	43	**1 368**	**48**	36	**28**	126	144	108	0,75
45	Zambie	7-13	2 582	1 556	48	3 030	50	...	3	84	87	80	0,92
46	Zimbabwe	6-12	2 207	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	Amérique du Nord et Europe occidentale												
47	Allemagne	6-9	2 910	3 767	49	3 068 [z]	49 [z]	2	4 [z]	103	103	103	0,99
48	Andorre	6-11	...	...	...	4	48	...	2	...	...	...	...
49	Autriche	6-9	331	389	48	326	49	4	6	104	105	104	0,99
50	Belgique	6-11	714	763	49	732 [z]	49 [z]	55	54 [z]	108	108	107	0,99
51	Canada	6-11	2 158	2 429	49	2 193 [y]	49 [y]	6	6 [y]	100	100	100	1,00
52	Chypre[6]	6-11	54 *	64	48	55 [z]	49 [z]	4	8 [z]	97	98	97	1,00
53	Danemark	7-12	403	372	49	403 [z]	49 [z]	11	14 [z]	101	101	101	1,00
54	Espagne	6-11	2 657	2 580	48	2 773	48	33	33	106	107	105	0,99
55	États-Unis	6-11	24 472	24 938	49	24 393 [z]	49 [z]	12	9 [z]	103	102	104	1,03
56	Finlande	7-12	349	383	49	346	49	1	2	101	101	100	1,00
57	France[7]	6-10	3 814	3 944	49	4 172	49	15	15	105	106	104	0,99
58	Grèce	6-11	638	646	48	643 [z]	49 [z]	7	7 [z]	95	95	95	1,00
59	Irlande	5-12	476	457	49	511	49	0,9	0,8	102	102	102	0,99
60	Islande	6-12	30	30	48	30 [z]	49 [z]	1	2 [z]	100	101	99	0,98
61	Israël	6-11	783	662	49	807 [z]	49 [z]	.	22 [z]	105	105	104	0,99
62	Italie	6-10	2 811	2 876	48	2 822 [z]	48 [z]	7	7 [z]	105	105	104	0,99
63	Luxembourg	6-11	36	31	49	35 [z]	49 [z]	7	9 [z]	99	99	100	1,01
64	Malte	5-10	24	35	49	25 [z]	49 [z]	36	41 [z]	100	100	101	1,00
65	Monaco[8]	6-10	...	2	50	2	50	31	22	...	...	...	...
66	Norvège	6-12	424	412	49	424 [z]	49 [z]	1	2 [z]	101	101	101	1,00
67	Pays-Bas	6-11	1 210	1 268	48	1 294 [z]	49 [z]	68	...	109	110	108	0,98
68	Portugal	6-11	662	*811*	*48*	734 [z]	48 [z]	*10*	12 [z]	*122*	*125*	*119*	*0,96*
69	Royaume-Uni	5-10	4 134	4 661	49	4 422 [z]	49 [z]	5	5 [z]	101	101	101	1,00
70	Saint-Marin[6,8]	6-10	2 *	*1*	*48*	2	47	.	.	...	...	...	...
71	Suède	7-12	577	763	49	578	49	3	10	110	108	112	1,03
72	Suisse	7-12	472	530	49	487	48	3	5	106	106	105	0,99

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)				TAUX NET DE SCOLARISATION AJUSTÉ (TNSA) DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)								ENFANTS NON SCOLARISÉS (000)[2]				
Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en								Année scolaire s'achevant en				
2011				1999				2011				1999		2011		
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	% F	Total	% F	
															Afrique subsaharienne	
102 y	104 y	100 y	0,96 y	96 **	95 **	97 **	1,03 **	90 **,y	90 **,y	91 **,y	1,01 **,y	269 **	33 **	679 **,y	47 **,y	**1**
124 z	137 z	112 z	0,81 z	…	…	…	…	86 *,z	93 *,z	78 *,z	0,84 *,z	…	…	493 *,z	76 *,z	**2**
129	137	120	0,87	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	**3**
110 y	112 y	108 y	0,96 y	80	78	81	1,04	87 **,y	87 **,y	88 **,y	1,01 **,y	64	46	38 **,y	47 **,y	**4**
82	**84**	**80**	**0,95**	33	39	27	0,70	**64**	**66**	**63**	**0,95**	1 310	54	**1 015**	**51**	**5**
165	164	165	1,00	38 **	41 **	34 **	0,84 **	…	…	…	…	687 **	53 **	…	…	**6**
119	128	111	0,87	…	…	…	…	94 **,z	100 **,z	87 **,z	0,88 **,z	…	…	189 **,z	97 **,z	**7**
109	114	105	0,92	99 **	…	…	…	94 **	95 **	92 **	0,97 **	1,0 **	…	4 **	61 **	**8**
98	106	90	0,85	66	71	60	0,85	…	…	…	…	28	57	…	…	**9**
116	119	113	0,95	…	…	…	…	93	95	90	0,95	…	…	47	64	**10**
88	96	80	0,83	57	65	49	0,76	61 y	67 y	56 y	0,83 y	1 099	59	1 161 y	57 y	**11**
47	51	42	0,83	33	36	31	0,87	37	40	34	0,86	338	52	422	52	**12**
106	111	101	0,91	37	43	30	0,69	87 **	90 **	84 **	0,93 **	6 509	55	1 703 **	62 **	**13**
182	184	179	0,97	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	**14**
81	79	82	1,03	70	75	65	0,87	70	68	71	1,05	61	58	86	47	**15**
110	**113**	**107**	**0,95**	61 **	62 **	60 **	0,97 **	**83** **	**83** **	**82** **	**0,98** **	1 138 **	50 **	**641** **	**51** **	**16**
100	**108**	**92**	**0,85**	43	51	35	0,69	**83**	**90**	**76**	**0,84**	739	56	**273**	**70**	**17**
123 z	127 z	119 z	0,94 z	50 **	59 **	42 **	0,71 **	75 z	77 z	73 z	0,96 z	93 **	59 **	57 z	53 z	**18**
87	88	86	0,98	*72* **	…	…	…	59	59	59	1,00	*19* **	…	41	50	**19**
113 y	115 y	112 y	0,98 y	63 **	62 **	63 **	1,02 **	84 **,y	84 **,y	85 **,y	1,01 **,y	1 980 **	49 **	1 010 **,y	48 **,y	**20**
103	105	101	0,97	56	53	60	1,13	75 **	74 **	76 **	1,04 **	160	46	93 **	47 **	**21**
103	108	98	0,91	46 **	52 **	41 **	0,78 **	41	42	40	0,94	226 **	55 **	386	50	**22**
148	150	147	0,98	66	65	66	1,01	…	…	…	…	715	50	…	…	**23**
141	139	144	1,04	99	…	…	…	97 y	…	…	…	17	…	62 y	…	**24**
82	87	76	0,88	42 **	49 **	36 **	0,73 **	67	72	63	0,87	1 038 **	55 **	850	56	**25**
108	108	107	0,99	…	…	…	…	98	97	98	1,01	…	…	3	44	**26**
110	**115**	**105**	**0,91**	52 **	58 **	46 **	0,79 **	**91**	**93**	**88**	**0,95**	1 598 **	56 **	**459**	**62**	**27**
107 z	108 z	106 z	0,99 z	88	85	92	1,08	86 z	84 z	88 z	1,06 z	39	36	53 z	41 z	**28**
73	**79**	**67**	**0,85**	26	31	21	0,68	**66**	**71**	**60**	**0,84**	1 254	52	**957**	**57**	**29**
83 z	87 z	79 z	0,91 z	61 **	67 **	56 **	0,84 **	58 **,z	60 **,z	55 **,z	0,91 **,z	7 444 **	56 **	10 542 **,z	52 **,z	**30**
113	112	114	1,02	…	…	…	…	94	93	95	1,03	…	…	439	39	**31**
94	109	79	0,73	…	…	…	…	69	78	60	0,76	…	…	214	66	**32**
96	103	89	0,87	33	34	32	0,95	…	…	…	…	5 614	50	…	…	**33**
94	**92**	**95**	**1,03**	49	48	50	1,03	…	…	…	…	3 190	49	…	…	**34**
142	140	143	1,03	78	78	78	1,01	99 z	…	…	…	289	49	20 z	…	**35**
127	**129**	**125**	**0,97**	88	88	87	0,99	99 z	…	…	…	2,6	52	0,4 z	…	**36**
86	83	89	1,07	57	62	52	0,84	79	77	81	1,06	660	55	423	44	**37**
113	113	113	1,00	***92***	***91***	***92***	***1,01***	…	…	…	…	***0,7***	***46***	…	…	**38**
125	129	120	0,93	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	**39**
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	**40**
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	**41**
101	115	86	0,75	52	65	40	0,62	…	…	…	…	623	63	…	…	**42**
115	121	109	0,90	71	69	72	1,04	…	…	…	…	67	47	…	…	**43**
145	**151**	**139**	**0,92**	89	…	…	…	…	…	…	…	86	…	…	…	**44**
117	118	117	0,99	71 **	72 **	70 **	0,96 **	97	96	98	1,02	541 **	52 **	71	29	**45**
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	**46**
															Amérique du Nord et Europe occidentale	
102 z	103 z	102 z	1,00 z	100 **	100 **	100 **	1,00 **	100 **,z	…	…	…	14 **	51 **	7 **,z	…	**47**
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	**48**
99	99	98	0,99	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	**49**
104 z	104 z	104 z	1,00 z	99	99	99	1,00	99 z	99 z	99 z	1,00 z	6	43	7 z	41 z	**50**
100 y	100 y	100 y	1,00 y	100	100	100	1,00	…	…	…	…	6	16	…	…	**51**
102 z	102 z	102 z	1,00 z	98	98	98	1,00	99 z	99 z	99 z	1,00 z	1,3	49	0,4 z	36 z	**52**
99 z	99 z	99 z	1,00 z	98	98	98	1,00	96 z	95 z	97 z	1,02 z	8	46	17 z	36 z	**53**
104	105	104	0,99	100	100	100	1,00	100	100	100	1,00	8	76	8	27	**54**
102 z	102 z	101 z	0,99 z	97	97 **	97 **	1,00 **	96 z	95 z	96 z	1,01 z	743	47 **	1 023 z	45 z	**55**
99	99	99	0,99	100	…	…	…	98	98	98	1,00	0,7	…	7	48	**56**
109	110	109	0,99	100	100	100	1,00	99	…	…	…	10	36	33	…	**57**
101 z	101 z	101 z	1,00 z	96	96	97	1,01	99 z	99 z	99 z	1,00 z	25	45	6 z	38 z	**58**
107	108	107	1,00	100	…	…	…	100	…	…	…	0,3	…	1	…	**59**
99 z	99 z	99 z	1,00 z	99	…	…	…	99 z	99 z	99 z	1,00 z	0,3	…	0,3 z	39 z	**60**
104 z	104 z	105 z	1,00 z	98	98	97	1,00	97 z	97 z	98 z	1,01 z	15	53	20 z	42 z	**61**
102 z	102 z	101 z	0,99 z	100	…	…	…	99 z	100 z	99 z	0,99 z	3	…	25 z	80 z	**62**
97 z	96 z	98 z	1,01 z	97	96	98	1,02	95 z	94 z	96 z	1,02 z	1,0	34	2 z	39 z	**63**
101 z	101 z	101 z	1,01 z	94	93	94	1,01	94 z	93 z	94 z	1,01 z	2	43	2 z	45 z	**64**
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	**65**
99 z	99 z	99 z	1,00 z	*100*	100	100	1,00	99 z	99 z	99 z	1,00 z	0,9	72	4 z	43 z	**66**
108 z	108 z	107 z	0,99 z	99	100	99	0,99	100 z	…	…	…	7,4	99	0,3 z	…	**67**
112 z	113 z	110 z	0,97 z	*97*	…	…	…	99 z	99 z	100 z	1,01 z	*20*	…	4 z	27 z	**68**
107 z	107 z	107 z	0,99 z	100	100	100	1,00	100 z	100 z	100 z	1,00 z	1,7	30	12 z	59 z	**69**
92	92	91	0,99	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	**70**
100	101	100	1,00	100	…	…	…	99	100	99	0,99	2	…	3	72	**71**
103	104	103	1,00	99	99	100	1,00	100	99	100	1,01	2,6	29	2,2	13	**72**

Tableau 5 (suite)

	Pays ou territoire	Groupe d'âge	Population d'âge scolaire (000)	EFFECTIF SCOLARISÉ DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE				Effectif du privé en % de l'effectif total		TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)			
				Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en			
				1999		2011		1999	2011	1999			
		2011	2011[1]	Total (000)	% F	Total (000)	% F			Total	M	F	IPS (F/M)
	Amérique latine et Caraïbes												
73	Anguilla[8]	5-11	...	1	49	2	49	7	12	104 **	105 **	104 **	0,98 **
74	Antigua-et-Barbuda	5-11	11	13	...	11	48	38	52	124	...	...	...
75	Antilles néerlandaises	6-11	17	25	48	...	...	74	...	135	138	131	0,95
76	Argentine	6-11	3 947	4 664	49	4 698 z	49 z	20	25 z	113	113	112	0,99
77	Aruba	6-11	8	9	49	9	48	83	76	113	114	112	0,98
78	Bahamas	5-10	29	34	49	34 z	50 z	...	30 z	97	99	95	0,97
79	Barbade	5-10	18	25	49	23 *	49 *	...	11 *	103	101	105	1,04
80	Belize	5-10	43	44	48	52	49	...	82	110	115	105	0,91
81	Bermudes	5-10	5	5	50	4	49	34	37	101	101	102	1,01
82	Bolivie, État plurinational de	6-11	1 440	1 445	49	1 429 z	49 z	...	8 z	114	115	113	0,98
83	Brésil[3]	7-10	...	20 939	48	16 487	47	8	15	155	159	150	0,94
84	Chili	6-11	1 493	1 805	48	1 520	48	...	59	101	102	99	0,97
85	Colombie	6-10	4 411	5 162	49	4 924	48	20	19	119	119	119	1,00
86	Costa Rica	6-11	472	570	48	507	48	7	8	112	113	112	0,99
87	Cuba	6-11	820	1 074	48	828	48	.	.	102	104	100	0,97
88	Dominique	5-11	7	12	48	8	49	26	35	120	119	121	1,02
89	El Salvador	7-12	787	968	48	901	48	11	10	106	108	104	0,97
90	Équateur	6-11	1 760	1 899	49	2 121	49	21	26	114	114	114	1,00
91	Grenade	5-11	13	16	49	14 z	48 z	...	77 z	91	93	90	0,97
92	Guatemala	7-12	2 330	1 824	46	2 653 z	48 z	15	10 z	102	109	94	0,87
93	Guyana	6-11	114	107	49	99	49	1,0	6	107	107	107	1,01
94	Haïti	6-11	1 420	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
95	Honduras	6-11	1 104	1 095	50	1 259	49	...	10	107	107	108	1,01
96	Îles Caïmanes	5-10	4	3	47	4	50	36	37	112	115	108	0,93
97	Îles Turques et Caïques[8]	6-11	...	2	49	3 y	49 y	18	...	...	...	...	...
98	Îles Vierges britanniques[6]	5-11	...	3	49	3	48	13	26	112	113	110	0,97
99	Jamaïque	6-11	321	320 **	49 **	299 z	49 z	6 **	11 z	96 **	96 **	96 **	1,00 **
100	Mexique	6-11	13 227	14 698	49	14 935	49	7	8	110	112	109	0,98
101	Montserrat[8]	5-11	...	0,4	45	0,5 y	49 y	35	33 y	105	105	104	0,99
102	Nicaragua	6-11	779	830	49	924 z	48 z	16	16 z	102	102	102	1,01
103	Panama	6-11	410	393	48	440	48	10	12	107	109	105	0,97
104	Paraguay	6-11	864	951	48	839 z	48 z	...	18 z	119	121	117	0,96
105	Pérou	6-11	3 471	4 350	49	3 671	49	13	24	124	125	123	0,99
106	République dominicaine	6-11	1 225	1 315	49	1 310	47	14	23	111	112	110	0,98
107	Sainte-Lucie	5-11	20	26	49	19	49	2 **	5	104	106	101	0,95
108	Saint-Kitts-et-Nevis	5-11	7	7	50	6	50	18	21	109	108	110	1,02
109	Saint-Vincent-et-les-Grenadines	5-11	13	19	48	14 z	48 z	4	5 z	118	121	115	0,95
110	Suriname	6-11	62	65	49	72	48	48	44	118	118	118	0,99
111	Trinité-et-Tobago	5-11	126	172	49	131 z	48 z	72 **	72 z	97	97	96	0,99
112	Uruguay	6-11	302	366	49	342 z	48 z	...	16 z	111	112	111	0,99
113	Venezuela, République bolivarienne	6-11	3 384	3 261	49	3 466	48	15	18	99	100	99	0,98
	Asie centrale												
114	Arménie	6-9	...	255	...	137	47	...	2	98	...	...	...
115	Azerbaïdjan[6,9]	6-9	505 *	707	49	483	46	-	0,3	98	98	98	1,00
116	Géorgie	6-11	268	302	49	286	47	0,5	10	94	94	94	0,99
117	Kazakhstan	7-10	890	1 208	49	1 008	49	0,5	0,9	96	96	97	1,01
118	Kirghizistan	7-10	387	470	49	391	49	0,2	0,7	96	97	96	0,99
119	Mongolie	6-10	222	251	50	266	49	0,5	5	96	95	96	1,01
120	Ouzbékistan	7-10	2 059	2 570	49	1 948	48	...	.	98	98	98	1,00
121	Tadjikistan	7-10	666	692	47	669	48	.	0,9	97	100	93	0,93
122	Turkménistan	7-9	293	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	Asie de l'Est et Pacifique												
123	Australie	5-11	1 941	1 885	49	2 015 z	49 z	27	31 z	101	101	101	1,00
124	Brunéi Darussalam[3]	6-11	42	46	47	44	48	36	37	116	118	113	0,95
125	Cambodge	6-11	1 770	2 127	46	2 224	48	2	1	101	108	94	0,87
126	Chine[10]	7-11	88 187	130 133	48	99 708	46	...	5	114	112	116	1,03
127	Fidji	6-11	97	116	48	101	48	...	...	104	104	103	0,99
128	Îles Cook[6]	5-10	2 *	3	46	2	49	15	23	96	99	94	0,95
129	Îles Marshall	6-11	8	8	48	9	48	25	18	90	90	89	0,99
130	Îles Salomon	6-11	84	58	46	119 z	48 z	...	25 z	90	93	88	0,94
131	Indonésie	7-12	25 908	28 202 **	48 **	30 662	50	16 **	17	106 **	108 **	105 **	0,97 **
132	Japon	6-11	6 830	7 692	49	7 099 z	49 z	0,9	1 z	101	101	101	1,00
133	Kiribati	6-11	13	14	49	16 y	50 y	...	...	108	108	109	1,01
134	Macao, Chine[3]	6-11	...	47	47	24	48	95 **	97	100	101	100	0,99
135	Malaisie[3]	6-11	...	2 912	48	2 948 z	48 z	2	1,0 z	95	96	95	0,98
136	Micronésie (États fédérés de)	6-11	16	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
137	Myanmar	5-9	4 004	4 733	49	5 126 z	50 z	.	. z	101	102	100	0,98
138	Nauru[6]	6-11	1 *	2	53	...	...	...	...	99	86	115	1,33
139	Nioué[6]	5-10	0,2 *	0,3	46	...	...	.	...	99	99	98	1,00
140	Nouvelle-Zélande	5-10	347	361	49	348 z	49 z	...	2 z	100	101	100	1,00
141	Palaos[6]	6-10	1 *	2	47	...	...	18	...	114	118	109	0,93
142	Papouasie-Nouvelle-Guinée	7-12	1 049	560	45	...	...	...	...	71	76	66	0,86
143	Philippines	6-11	13 312	12 503	49	13 687 y	48 y	8	8 y	110	110	110	1,00

Tableau 5

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)				TAUX NET DE SCOLARISATION AJUSTÉ (TNSA) DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)								ENFANTS NON SCOLARISÉS (000)[2]				
Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en								Année scolaire s'achevant en				
2011				1999				2011				1999		2011		
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	% F	Total	% F	
															Amérique latine et Caraïbes	
...	...	...	...	99 **	...	...	...	...	...	...	...	0,0 **	...	...	...	73
99	102	95	0,93	...	...	...	...	86 **	87 **	85 **	0,97 **	...	...	1,5 **	54 **	74
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	75
118 z	119 z	117 z	0,98 z	99	100	99	0,99	...	...	...	...	24	80	...	...	76
109	112	106	0,95	98	98	99	1,01	100 z	...	...	...	0,1	29	0,0 z	...	77
114 z	113 z	115 z	1,02 z	91	92	91	0,98	98 z	...	...	...	3	54	0,7 z	...	78
126 *	126 *	125 *	0,98 *	95 **	93 **	98 **	1,05 **	...	...	...	...	1,1 **	21 **	...	...	79
121	126	116	0,92	92 **	94 **	89 **	0,94 **	97	...	...	...	3 **	68 **	1	...	80
90	91	89	0,98	...	...	...	...	91 **, z	91 **, z	91 **, z	0,99 **, z	...	...	0,4 **, z	51 **, z	81
100 z	101 z	99 z	0,99 z	96 **	96 **	96 **	1,00 **	91 **, z	91 **, z	91 **, z	1,00 **, z	52 **	51 **	123 **, z	48 **, z	82
...	...	...	...	92 **	...	...	...	...	...	...	...	1 039 **	...	...	...	83
102	103	100	0,97	...	...	...	...	93	93	93	1,00	...	...	99	49	84
112	114	110	0,96	96	95 **	96 **	1,01 **	90	90	90	1,00	182	42 **	435	50	85
107	108	107	0,99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	86
101	102	100	0,98	99	99	98	0,99	98	98	98	1,00	13	59	13	50	87
119	119	118	0,99	98	...	...	...	98 y	...	...	...	0,2	...	0,1 y	...	88
114	117	112	0,95	86	85	87	1,01	96	96	96	1,00	128	47	33	48	89
121	121	120	1,00	99	99	100	1,01	99 y	...	...	...	14	8	24 y	...	90
103 z	105 z	102 z	0,97 z	83 **	87 **	80 **	0,92 **	97 y	96 y	99 y	1,04 y	3 **	60 **	0,3 y	14 y	91
116 z	118 z	114 z	0,96 z	84	88	80	0,91	98 z	99 z	97 z	0,99 z	289	61	45 z	63 z	92
87	85	89	1,04	...	...	...	...	83	81	85	1,04	...	...	20	43	93
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	94
114	114	114	1,00	89	88	89	1,01	97	97	98	1,02	115	48	30	35	95
95	92	99	1,07	96 *	...	...	...	90	86	94	1,09	0,1 *	...	0,4	30	96
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	97
...	...	...	...	98 **	98 **	99 **	1,01 **	...	...	...	...	0,0 **	42 **	...	...	98
89 z	91 z	87 z	0,95 z	93 **	93 **	93 **	1,00 **	82 z	83 z	81 z	0,98 z	24 **	50 **	59 z	53 z	99
113	113	112	0,99	100 **	99 **	100 **	1,01 **	99	99	100	1,01	59 **	16 **	70	10	100
...	...	...	...	100	...	...	...	...	...	...	...	-	...	...	...	101
118 z	119 z	116 z	0,98 z	81 **	81 **	82 **	1,02 **	94 z	93 z	95 z	1,01 z	153 **	47 **	48 z	44 z	102
107	109	106	0,97	96 **	96 **	96 **	1,00 **	98	98	97	1,00	14 **	52 **	10	52	103
98 z	100 z	96 z	0,96 z	97	97	97	1,00	84 z	84 z	84 z	0,99 z	26	46	136 z	50 z	104
106	106	105	0,99	100 **	...	...	...	97	97	97	1,00	4 **	...	100	48	105
107	112	102	0,91	84	83	84	1,01	92	93	91	0,98	191	47	96	56	106
93	94	92	0,98	93 **	94 **	91 **	0,96 **	88	88	88	1,00	1,8 **	61 **	2	49	107
90	89	91	1,02	98	...	...	...	87	86	89	1,03	0,1	...	0,8	44	108
105 z	109 z	101 z	0,93 z	98 **	...	...	...	98 z	...	...	...	0,3 **	...	0,2 z	...	109
115	118	112	0,96	91 **	90 **	93 **	1,03 **	93	92	93	1,01	5 **	41 **	4	46	110
105 z	107 z	103 z	0,97 z	92	92	93	1,01	97 z	98 z	97 z	0,99 z	14	47	3 z	56 z	111
112 z	114 z	110 z	0,97 z	...	...	...	...	100 z	...	...	...	...	...	0,5 z	...	112
102	104	101	0,97	87	86	87	1,01	95	95	95	1,00	439	47	176	47	113
															Asie centrale	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	114
96	96	95	0,98	89 **	88 **	89 **	1,01 **	87	88	86	0,97	82 **	46 **	64	51	115
106	105	108	1,03	...	...	...	...	98	...	...	...	...	...	4	...	116
110	110	110	1,00	94 **	93 **	95 **	1,03 **	100	100	100	1,00	75 **	39 **	4	49	117
101	102	100	0,99	93 **	93 **	93 **	1,00 **	96	96	96	0,99	34 **	50 **	15	53	118
120	121	118	0,98	90	89	91	1,02	99	99	98	0,99	27	46	2,7	73	119
95	96	93	0,97	...	...	...	...	93 **	94 **	91 **	0,97 **	...	...	148 **	58 **	120
100	102	98	0,96	96	99	93	0,93	98	100	96	0,96	28	91	16	90	121
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	122
															Asie de l'Est et Pacifique	
105 z	105 z	105 z	0,99 z	95 **	94 **	95 **	1,01 **	97 z	97 z	98 z	1,01 z	103 **	45 **	54 z	43 z	123
105	104	106	1,01	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	124
126	129	122	0,95	87	92	81	0,88	98	...	...	...	274	70	31	...	125
113	111	115	1,04	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	126
105	105	105	1,00	94	94	95	1,01	99	...	...	...	6	46	1,0	...	127
111	110	113	1,03	86	88	85	0,96	98 z	...	...	...	0,4	54	0,0 z	...	128
102	102	101	0,99	...	...	...	...	99	...	...	...	...	...	0	...	129
145 z	146 z	144 z	0,99 z	...	...	...	...	88 z	88 z	87 z	1,00 z	...	...	10 z	49 z	130
118	117	119	1,02	94 **	96 **	92 **	0,97 **	99	98	100	1,02	1 599 **	63 **	262	-	131
103 z	103 z	103 z	1,00 z	100	...	...	...	100 z	...	...	...	0,5	...	2 z	...	132
113 y	111 y	115 y	1,04 y	99 **	...	...	...	...	...	...	...	0,1 **	...	...	...	133
...	...	...	...	86	84	88	1,05	...	...	...	...	7	41	...	...	134
...	...	...	...	95	96	94	0,99	...	...	...	...	148	56	...	...	135
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	136
126 z	126 z	126 z	1,00 z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	137
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	138
...	...	...	...	99	...	...	...	...	...	...	...	0,0	...	...	...	139
101 z	101 z	101 z	1,00 z	100 **	100 **	100 **	1,00 **	99 z	99 z	100 z	1,00 z	1,7 **	48 **	1,8 z	33 z	140
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	141
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	142
106 y	107 y	105 y	0,98 y	90	90	90	1,01	89 y	88 y	90 y	1,02 y	1 156	47	1 460 y	45 y	143

Tableau 5 (suite)

		Groupe d'âge	Population d'âge scolaire (000)	EFFECTIF SCOLARISÉ DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE				Effectif du privé en % de l'effectif total		TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)			
				Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en			
				1999		2011		1999	2011	1999			
	Pays ou territoire	2011	2011[1]	Total (000)	% F	Total (000)	% F			Total	M	F	IPS (F/M)
144	République de Corée	6-11	2 946	3 946	47	3 306 [z]	48 [z]	1	1 [z]	103	103	104	1,01
145	République démocratique populaire lao	6-10	714	828	45	900	47	2	4	112	121	103	0,85
146	République populaire démocratique de Corée	7-10	1 513	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
147	Samoa	5-10	29	27	48	30	49	16	17	98	98	97	0,98
148	Singapour[3]	6-11	...	...	...	295 [y]	48 [y]	...	8 [y]	...	...	...	...
149	Thaïlande	6-11	5 854	6 120	48	5 371 [y]	48 [y]	13	18 [y]	97	98	95	0,97
150	Timor-Leste	6-11	195	***185***	...	242	48	...	13	***123***	...	...	...
151	Tokélaou[6]	5-10	0,1 *	*0,2*	*48*	...	...	.	...	*105*	*98*	*113*	*1,15*
152	Tonga	5-10	16	17	46	...	...	7	...	112	115	109	0,95
153	Tuvalu[6]	6-11	1 *	1	48	...	...	...	...	98	97	99	1,02
154	Vanuatu	6-11	36	34	48	42 [z]	47 [z]	...	28 [y]	118	119	117	0,98
155	Viet Nam	6-10	6 629	10 250	47	7 048	47	0,3	0,5	111	115	106	0,93
	Asie du Sud et de l'Ouest												
156	Afghanistan	7-12	5 542	957	7	5 440	40	...	2	26	46	4	0,08
157	Bangladesh[4]	6-10	16 140	...	...	18 432 *	50 *	...	42 *	...	...	...	...
158	Bhoutan	6-12	100	81	46	**111**	**50**	2	**3**	75	81	68	0,85
159	Inde	6-10	123 616	*113 613*	*44*	138 414 [z]	48 [**, z]	*17*	...	*94*	*102*	*85*	*0,84*
160	Maldives	6-12	39	74	49	40	48	3	4 [z]	131	130	131	1,01
161	Népal[4]	5-9	3 465	3 588	42	**4 783**	**50**	...	**14**	122	138	104	0,76
162	Pakistan	5-9	19 515	***14 205*** *	***39*** *	18 051	44	...	32	***71*** *	***85*** *	***57*** *	***0,67*** *
163	République islamique d'Iran	6-10	5 282	8 667	47	5 678	48	...	7	101	105	98	0,94
164	Sri Lanka	5-9	1 782	***1 768***	***49***	1 735	49	**-**	3	***108***	***109***	***107***	***0,99***
	États arabes												
165	Algérie	6-10	3 086	4 779	47	3 363	47	.	0,5	106	110	101	0,91
166	Arabie saoudite	6-11	3 158	...	...	3 348	49	...	10	...	...	...	...
167	Bahreïn[3]	6-11	...	76	49	93	49	19	32	107	107	107	1,00
168	Djibouti	6-10	103	38	41	**64**	**47**	9	**11**	33	39	27	0,71
169	Égypte	6-11	10 033	8 086 **	47 **	10 266	47	...	...	98 **	102 **	93 **	0,91 **
170	Émirats arabes unis[4]	6-10	302	270	48	335	49	44	72	94	95	94	0,99
171	Iraq	6-11	5 237	3 604	44	...	...	.	...	97	105	88	0,83
172	Jamahiriya arabe libyenne	6-11	750	822	48	...	...	.	...	122	123	121	0,99
173	Jordanie	6-11	914	706	49	820 [z]	49 [z]	29	33 [z]	96	95	96	1,01
174	Koweït[3]	6-10	...	140	49	224	49	32	41	106	105	107	1,02
175	Liban	6-11	424	414 **	48 **	457	48	67 **	74	112 **	115 **	110 **	0,96 **
176	Maroc	6-11	3 518	3 462	44	**4 017**	**48**	4	**13**	87	95	78	0,82
177	Mauritanie	6-11	531	346	48	536	51	2	11	84	85	83	0,97
178	Oman	6-11	285	316	48	296	49	5	17	89	89	88	0,99
179	Palestine	6-9	447	368	49	411	49	9	12	100	100	100	1,00
180	Qatar	6-11	91	61	48	95	49	37	57	104	102	107	1,05
181	République arabe syrienne	6-9	2 064	2 738	47	2 507	48	4	4	108	113	104	0,92
182	Soudan	6-11	...	...	...	4 024 [z]	47 [z]	...	5 [z]	...	...	...	...
183	Tunisie	6-11	936	1 443	47	1 028	48	1	2	115	119	111	0,93
184	Yémen	6-11	4 019	2 303	35	3 641	44	1	5	72	92	51	0,56
185	Soudan (pré-sécession)	6-11	6 794	2 513 **	45 **	4 744 [y]	46 [y]	2 **	4 [y]	48 **	52 **	44 **	0,85 **
	Europe centrale et orientale												
186	Albanie[3]	6-10	...	292	48	216	47	...	5	109	110	108	0,98
187	Bélarus	6-9	360	***561***	***48***	354	49	***0,1***	0,1	***111***	***112***	***111***	***0,99***
188	Bosnie-Herzégovine	6-10	189	...	...	171	49	...	2	...	...	...	...
189	Bulgarie	7-10	257	412	48	260 [z]	48 [z]	0,3	0,8 [z]	104	106	103	0,97
190	Croatie	7-10	173	203	49	167 [z]	49 [z]	0,1	0,3 [z]	93	94	92	0,98
191	Estonie	7-12	75	127	48	73 [z]	48 [z]	1,3	4 [z]	99	101	97	0,97
192	Ex-République yougoslave de Macédoine	6-10	120	130	48	111 [z]	48 [z]	.	. [z]	102	103	101	0,98
193	Fédération de Russie[11]	7-10	5 306	6 743	49	5 015 [y]	49 [y]	...	0,6 [y]	103	104	103	0,99
194	Hongrie	7-10	383	503	48	387	48	5	9	102	103	101	0,98
195	Lettonie	7-12	114	141	48	114	49	1,0	1	95	97	94	0,97
196	Lituanie	7-10	123	220	48	116	48	0,4	1	101	102	100	0,98
197	Monténégro	6-10	41	...	...	**38**	**48**	...	**.**	...	...	...	...
198	Pologne	7-12	2 189	3 434	48	2 235 [z]	49 [z]	...	3 [z]	100	101	98	0,97
199	République de Moldova[6,12]	7-10	148 *	*252*	*49*	138	48	...	0,9	*101*	*102*	*101*	*0,99*
200	République tchèque	6-10	447	655	49	468	49	0,8	2	103	103	102	0,99
201	Roumanie	7-10	860	1 285	49	842 [z]	48 [z]	-	0,3 [z]	96	97	95	0,98
202	Serbie[6]	7-10	304 *	387 **	49 **	289	49	...	0,1	112 **	112 **	111 **	0,99 **
203	Slovaquie	6-9	209	317	49	209	49	4	6	99	99	98	0,98
204	Slovénie	6-11	108	92	48	107	49	0,1	0,4	98	99	98	0,99
205	Turquie	6-10	6 288	6 583	47	6 635 [z]	49 [z]	...	...	103	107	98	0,91
206	Ukraine	6-9	1 566	2 200	49	1 563	49	0,3	0,5	108	108	107	0,99

Tableau 5

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)				TAUX NET DE SCOLARISATION AJUSTÉ (TNSA) DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)								ENFANTS NON SCOLARISÉS (000)[2]				
Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en								Année scolaire s'achevant en				
2011				1999				2011				1999		2011		
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	% F	Total	% F	
106 [z]	106 [z]	105 [z]	0,99 [z]	99	99	100	1,01	99 [**, z]	99 [**, z]	98 [**, z]	0,99 [**, z]	26	0	35 [**, z]	70 [**, z]	**144**
126	130	122	0,94	77	81	74	0,92	97	98	96	0,98	168	57	19	66	**145**
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	**146**
105	103	107	1,04	94	94	94	0,99	93	91	96	1,06	1,6	51	1,9	28	**147**
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	**148**
91 [y]	91 [y]	90 [y]	0,99 [y]	…	…	…	…	90 [y]	90 [y]	89 [y]	0,99 [y]	…	…	611 [y]	50 [y]	**149**
124	126	122	0,96	…	…	…	…	91	91	91	0,99	…	…	18	51	**150**
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	**151**
…	…	…	…	91	94	89	0,94	…	…	…	…	1,3	63	…	…	**152**
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	**153**
117 [z]	120 [z]	114 [z]	0,95 [z]	98 **	98 **	97 **	0,99 **	…	…	…	…	0,7 **	62 **	…	…	**154**
106	109	103	0,94	98	…	…	…	99	…	…	…	195	…	39	…	**155**
Asie du Sud et de l'Ouest																
98	114	81	0,71	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	**156**
114 *	111 *	118 *	1,06 *	…	…	…	…	96 [*,z]	94 [*,z]	98 [*,z]	1,05 [*,z]	…	…	621 [*,z]	20 [*,z]	**157**
110	**110**	**111**	**1,01**	56	59	52	0,88	**90**	**89**	**92**	**1,03**	48	54	**10**	**43**	**158**
112 [z]	112 [**, z]	112 [**, z]	1,00 [**, z]	*83* **	*90* **	*76* **	*0,84* **	99 [z]	99 [z]	99 [z]	1,00 [z]	*20 008* **	*70* **	1 674 [z]	52 [z]	**159**
104	105	103	0,98	98	97	98	1,01	95	94	95	1,01	1,3	42	2,1	44	**160**
139	**134**	**145**	**1,08**	69 *	78 *	60 *	0,77 *	**90** **	**91** **	**90** **	**0,99** **	906 *	63 *	**334** **	**50** **	**161**
92	101	83	0,82	***58*** **	***69*** **	***46*** **	***0,67*** **	72 *	79 *	65 *	0,82 *	***8 399*** **	***62*** **	5 436 *	62 *	**162**
108	108	107	0,99	86 **	88 **	85 **	0,96 **	100	…	…	…	1 157 **	55 **	8	…	**163**
97	98	97	0,99	***100***	…	…	…	93	93	93	1,01	***3***	…	125	47	**164**
États arabes																
109	112	106	0,94	92	94	91	0,96	98	98	97	0,99	340	61	71	64	**165**
106	106	106	1,00	…	…	…	…	97 **	97 **	97 **	1,00 **	…	…	108 **	50 **	**166**
…	…	…	…	99	98	100	1,02	…	…	…	…	0,7	9	…	…	**167**
61	**64**	**58**	**0,89**	27	32	23	0,73	**54**	**57**	**51**	**0,89**	84	53	**48**	**53**	**168**
102	105	99	0,94	92 **	95 **	88 **	0,93 **	98 **	…	…	…	674 **	70 **	222 **	…	**169**
111	…	…	…	85	85	85	1,00	96	…	…	…	42	48	12	…	**170**
…	…	…	…	89	95	82	0,87	…	…	…	…	423	76	…	…	**171**
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	**172**
92 [z]	92 [z]	92 [z]	1,00 [z]	92 **	92 **	93 **	1,01 **	91 [z]	91 [z]	91 [z]	1,00 [z]	57 **	45 **	83 [z]	49 [z]	**173**
…	…	…	…	98	97	99	1,01	…	…	…	…	2,5	30	…	…	**174**
108	109	106	0,97	94 **	95 **	93 **	0,97 **	97	97	97	0,99	22 **	60 **	12	54	**175**
115	**118**	**112**	**0,95**	71 **	76 **	66 **	0,86 **	**96**	**97**	**96**	**0,99**	1 157 **	58 **	**123**	**55**	**176**
101	98	104	1,06	61 **	62 **	60 **	0,97 **	75	73	77	1,06	161 **	50 **	131	45	**177**
104	105	103	0,98	80	79	81	1,03	98	98	97	0,98	70	45	7	66	**178**
92	92	92	0,99	94	94	94	1,00	90	90	90	1,00	23	48	46	50	**179**
105	106	104	0,98	95	92	100	1,09	95	95	95	0,99	2,7	2	4,6	53	**180**
121	122	121	0,99	97	…	…	…	100	99	100	1,00	87	…	8,2	32	**181**
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	**182**
110	112	108	0,96	95 **	97 **	93 **	0,96 **	99	…	…	…	64 **	68 **	5	…	**183**
91	100	81	0,82	57	71	42	0,58	76	83	70	0,84	1 386	66	949	63	**184**
73 [y]	76 [y]	69 [y]	0,90 [y]	43 **	47 **	39 **	0,83 **	…	…	…	…	2 989 **	53 **	…	…	**185**
Europe centrale et orientale																
…	…	…	…	99 **	…	…	…	…	…	…	…	2 **	…	…	…	**186**
98	98	98	1,00	***94*** **	…	…	…	92	…	…	…	***28*** **	…	30	…	**187**
90	90	91	1,01	…	…	…	…	90	89	91	1,02	…	…	19	45	**188**
103 [z]	103 [z]	102 [z]	1,00 [z]	98	99	98	0,98	100 [z]	99 [z]	100 [z]	1,00 [z]	6,3	74	1,3 [z]	26 [z]	**189**
93 [z]	93 [z]	93 [z]	1,00 [z]	93	93	92	0,99	96 [z]	95 [z]	97 [z]	1,02 [z]	16	53	7 [z]	36 [z]	**190**
99 [z]	99 [z]	98 [z]	0,99 [z]	98	98	98	1,00	97 [z]	98 [z]	97 [z]	0,99 [z]	2	51	2 [z]	55 [z]	**191**
90 [z]	89 [z]	91 [z]	1,01 [z]	95	96	94	0,98	98 [z]	97 [z]	99 [z]	1,02 [z]	6	59	2,2 [z]	22 [z]	**192**
99 [y]	99 [y]	99 [y]	1,00 [y]	…	…	…	…	96 [y]	95 [y]	96 [y]	1,01 [y]	…	…	221 [y]	42 [y]	**193**
101	101	101	0,99	97	97	97	1,00	98	97	98	1,00	15	48	9	44	**194**
100	100	100	0,99	94 **	94 **	93 **	0,99 **	96	95	96	1,02	9 **	53 **	5	40	**195**
94	95	93	0,98	97	97	97	1,00	94	94	93	1,00	7	47	8	49	**196**
95	**95**	**95**	**1,00**	…	…	…	…	**94**	**93**	**94**	**1,01**	…	…	**2,6**	**46**	**197**
99 [z]	99 [z]	98 [z]	0,99 [z]	97	98	97	0,99	97 [z]	97 [z]	97 [z]	1,00 [z]	91	55	73 [z]	50 [z]	**198**
94	94	93	0,99	*93*	*93* **	*92* **	*0,99* **	91	91	90	0,99	*19*	*52* **	14	50	**199**
105	105	105	1,00	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	**200**
96 [z]	96 [z]	95 [z]	0,99 [z]	93	93	92	1,00	88 [z]	88 [z]	87 [z]	0,99 [z]	99	50	109 [z]	50 [z]	**201**
95	95	95	1,00	…	…	…	…	94	95	94	1,00	…	…	17	50	**202**
100	101	100	0,99	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	**203**
99	99	99	1,00	96	97	96	1,00	98	98	98	1,00	3,4	51	2	48	**204**
104 [z]	105 [z]	104 [z]	0,99 [z]	94	98	90	0,92	99 [z]	100 [z]	98 [z]	0,99 [z]	374	82	68 [z]	77 [z]	**205**
100	99	100	1,01	…	…	…	…	92	92 *	93 *	1,01 *	…	…	124	45 *	**206**

Tableau 5 (suite)

				EFFECTIF SCOLARISÉ DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE				Effectif du privé en % de l'effectif total		TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)			
		Groupe d'âge	Population d'âge scolaire (000)	Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en			
				1999		2011		1999	2011	1999			
	Pays ou territoire	2011	2011[1]	Total (000)	% F	Total (000)	% F			Total	M	F	IPS (F/M)
			Somme	Somme	% F	Somme	% F	Médiane		Moyenne pondérée			
I	Monde	...	651 974	651 203	47	698 693 **	48 **	7	9	99	103	95	0,92
II	Pays développés	...	63 976	69 885	49	65 771 **	49 **	4	5	103	102	103	1,00
III	Pays en développement	...	574 308	563 614	46	619 447 **	48 **	11	13	98	103	94	0,91
IV	Pays en transition	...	13 689	17 705	49	13 475 **	49 **	0,2	0,7	102	102	101	0,99
V	Afrique subsaharienne	...	134 547	82 053	46	136 423 **	48 **	11	12	80	87	74	0,85
VI	Amérique du Nord et Europe occidentale	...	50 144	52 822	49	51 686 **	49 **	6	7	103	103	104	1,01
VII	Amérique latine et Caraïbes	...	58 327	69 982	48	65 686	48	15	19	121	123	119	0,97
VIII	Amérique latine	...	56 081	67 569	48	63 290	48	14	16	122	123	120	0,97
IX	Caraïbes	...	2 246	2 413 **	49 **	2 396 **	49 **	26	33	108 **	109 **	107 **	0,98 **
X	Asie centrale	...	5 452	6 838	49	5 468	48	0,5	0,9	97	97	97	0,99
XI	Asie de l'Est et Pacifique	...	165 462	224 524 **	48 **	184 257	47	13	13	111 **	111 **	110 **	0,99 **
XII	Asie de l'Est	...	161 820	221 402 **	48 **	180 875	47	2	6	111 **	111 **	111 **	0,99 **
XIII	Pacifique	...	3 642	3 122	48	3 382 **	48 **	...	...	95	96	93	0,97
XIV	Asie du Sud et de l'Ouest	...	175 386	155 075	44	192 850 **	48 **	...	6	89	97	81	0,83
XV	États arabes	...	43 145	35 024	45	42 771	47	9	12	89	96	83	0,87
XVI	Europe centrale et orientale	...	19 511	24 885	48	19 552 **	49 **	0,4	0,9	103	104	101	0,97
XVII	Pays à faible revenu	...	117 123	74 823	46	126 870	48	9	11	78	83	72	0,86
XVIII	Pays à revenu moyen	...	464 027	500 117	46	498 872 **	47 **	6	8	102	106	98	0,92
XIX	Revenu moyen inférieur	...	278 568	244 078	45	293 937 **	48 **	7	10	93	100	86	0,86
XX	Revenu moyen supérieur	...	185 460	256 039 **	48 **	204 934	47	6	7	114 **	114 **	113 **	0,99 **
XXI	Pays à revenu élevé	...	70 823	76 263	49	72 951 **	49 **	7	10	102	102	102	1,00

Source: Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU). Les taux de scolarisation sont basés sur les estimations de population de la Division de la population des Nations Unies, révision 2010 (Nations Unies, 2011). Ils sont basés sur la variante moyenne.

Note A: Les tableaux statistiques incluent les données du Soudan (pré-sécession) à titre indicatif dans la mesure où celles des deux entités crées en juillet 2011 deviennent tout juste disponibles. La classification des pays par niveau de revenu est telle que définie par la Banque mondiale, mais n'inclut que les pays EPT. Elle est basée sur la liste des pays par niveau de revenu révisée en juillet 2012.

Note B: Les valeurs médianes de 1999 et 2011 ne sont pas comparables car elles ne sont pas nécessairement basées sur le même nombre de pays.

1. Les données sont de 2011, sauf pour les pays où l'année scolaire chévauche deux années civiles, auquel cas les données sont de 2010.

2. Les données reflètent le nombre réel d'enfants qui ne sont pas scolarisés du tout, tiré du taux de scolarisation par âge spécifique ou taux net de scolarisation ajusté (TNSA) des enfants d'âge du primaire. Ce taux mesure la proportion d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire et qui sont scolarisés dans les écoles primaires ou secondaires.

3. Les TBS ou TNS, ou les deux, d'une ou des deux années scolaires n'ont pas été calculés du fait d'incohérences dans les données de population.

4. Les taux de scolarisation sont basés sur les estimations de population de la Division de la population des Nations Unies, révision 2012 (Nations Unies, 2013). Ils sont basés sur la variante moyenne.

5. Du fait d'incohérences persistantes dans les effectifs scolarisés par âge, le taux net de scolarisation de l'année scolaire s'achevant en 2007 et au-delà est estimé en utilisant la distribution par âge issue des données de l'enquête à indicateurs multiples (MICS) 2007.

6. Les données de population nationales ont été utilisées pour calculer les taux de scolarisation.

7. Les données incluent les départements et territoires d'outre-mer (DOM-TOM).

8. Les TBS ou TNS, ou les deux, d'une ou des deux années scolaires n'ont pas été calculés, faute de données de population par âge des Nations Unies.

9. Les données de scolarisation et de population excluent la région du Nagorno-Karabakh.

10. Les enfants entrent à l'école primaire à l'âge de 6 ou 7 ans. Sept ans étant l'âge d'entrée le plus courant, les taux de scolarisation ont été calculés en utilisant le groupe d'âge des 7-11 ans pour les données de population.

11. Deux structures éducatives existaient dans le passé, toutes deux commençant à partir de 7 ans. Les indicateurs étaient calculés sur la base de la structure la plus courante ou la plus généralisée, dont la durée était de 3 ans. La seconde structure, dans laquelle un tiers des élèves du primaire étaient scolarisés, comportait 4 années d'études. Depuis 2004, la structure de 4 années d'études a été étendue à l'ensemble du pays.

12. Les données de scolarisation et de population excluent la Transnistrie.

Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2012, celles en italique sont de 2000 et celles en gras italique sont de 2001.

Tableau 5

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)				TAUX NET DE SCOLARISATION AJUSTÉ (TNSA) DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)								ENFANTS NON SCOLARISÉS (000)[2]				
Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en								Année scolaire s'achevant en				
2011				1999				2011				1999		2011		
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	% F	Total	% F	
Moyenne pondérée				Moyenne pondérée					Moyenne pondérée			Somme	% F	Somme	% F	
107 **	108 **	106 **	0,97 **	84 **	87 **	80 **	0,93 **	91 **	92 **	90 **	0,98 **	107 434 **	58 **	57 186 **	54 **	I
103 **	103 **	102 **	0,99 **	98	98	98	1,00	98 **	97 **	98 **	1,00 **	1 297	49	1 517 **	46 **	II
108 **	109 **	106 **	0,97 **	82 **	85 **	78 **	0,92 **	90 **	91 **	89 **	0,98 **	104 686 **	58 **	54 927 **	54 **	III
98 **	99 **	98 **	1,00 **	92 **	92 **	91 **	1,00 **	95 **	95 **	95 **	1,00 **	1 450 **	50 **	742 **	48 **	IV
101 **	105 **	98 **	0,93 **	59	63	55	0,87	78 **	80 **	76 **	0,95 **	42 115	55	29 798 **	54 **	V
103 **	103 **	103 **	0,99 **	98	98	98	1,00	98 **	97 **	98 **	1,00 **	902	48	1 249 **	45 **	VI
113	114	111	0,97	94	94	93	0,99	95 **	95 **	96 **	1,01 **	3 609	55	2 726 **	45 **	VII
113	115	111	0,97	95	95	94	0,98	96 **	96 **	97 **	1,01 **	2 996	56	2 049 **	44 **	VIII
107 **	108 **	105 **	0,98 **	73 **	73 **	73 **	1,00 **	70 **	70 **	70 **	1,00 **	612 **	49 **	677 **	49 **	IX
100	101	99	0,98	94 **	94 **	93 **	0,99 **	95	95	94	0,99	438 **	52 **	290	55	X
111	110	112	1,02	95 **	95 **	95 **	0,99 **	97 **	97 **	97 **	1,00 **	10 212 **	51 **	5 118 **	44 **	XI
112	111	113	1,02	95 **	95 **	95 **	0,99 **	97 **	97 **	97 **	1,00 **	9 873 **	51 **	4 627 **	43 **	XII
93 **	94 **	92 **	0,98 **	90	90	89	0,98	87 **	88 **	85 **	0,97 **	339	52	491 **	54 **	XIII
110 **	111 **	109 **	0,98 **	77 **	84 **	69 **	0,83 **	93 **	94 **	92 **	0,97 **	40 081 **	64 **	12 450 **	57 **	XIV
99	103	95	0,92	79	83	74	0,90	89	91 **	86 **	0,95 **	8 371	59	4 823	60 **	XV
100 **	100 **	100 **	1,00 **	93 **	94 **	92 **	0,98 **	96 **	96 **	96 **	1,00 **	1 705 **	57 **	732 **	49 **	XVI
108	111	106	0,95	59 **	63 **	56 **	0,88 **	82 **	84 **	80 **	0,96 **	39 259 **	54 **	21 370 **	54 **	XVII
108 **	109 **	106 **	0,98 **	86 **	90 **	83 **	0,92 **	93 **	93 **	92 **	0,98 **	65 992 **	61 **	34 163 **	53 **	XVIII
106 **	107 **	104 **	0,96 **	79 **	85 **	73 **	0,86 **	90 **	91 **	89 **	0,97 **	54 653 **	63 **	27 826 **	55 **	XIX
111	111	110	1,00	95 **	95 **	95 **	0,99 **	97 **	97 **	96 **	1,00 **	11 339 **	52 **	6 337 **	49 **	XX
103 **	103 **	103 **	0,99 **	97	97	97	1,00	98 **	98 **	98 **	1,00 **	2 183	50	1 653 **	46 **	XXI

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2010.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2009.

(*) Estimation nationale.

(**) Pour les données par pays : estimation partielle de l'ISU; pour les sommes et moyennes pondérées par région ou par autre groupe de pays: imputation partielle due à la couverture incomplète des pays (entre 33 % et 60 % de la population de la région ou d'un autre groupe de pays).

(-) Valeur nulle ou négligeable.

(.) La catégorie ne s'applique ou n'existe pas.

(...) Données non disponibles.

Tableau 6

Efficacité interne dans le primaire : redoublements, abandons et achèvement

			EFFICACITÉ INTERNE												
			REDOUBLEMENT DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE												
		Durée[1] de l'ensei-gnement primaire	REDOUBLANTS, TOUTES ANNÉES D'ÉTUDES CONFONDUES (%)						NOMBRE DE REDOUBLANTS, TOUTES ANNÉES D'ÉTUDES CONFONDUE (000)						
			Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en						
			1999			2011			1999			2011			
	Pays ou territoire	2011	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	
	Afrique subsaharienne														
1	Afrique du Sud	7	10,0	12,0	9,0	...	...	...	824	468	357	...	...	...	
2	Angola	6	...	...	...	11,0 [z]	10,0 [z]	12,0 [z]	...	...	...	463 [z]	240 [z]	223 [z]	
3	Bénin	6	*20,0* [**]	*20,0* [**]	*20,0* [**]	11,0	11,0	11,0	*186* [**]	*111* [**]	*74* [**]	202	109	94	
4	Botswana	7	3,0	4,0	3,0	5,0 [**,y]	5,0 [**,y]	4,0 [**,y]	11	6	4	15 [**,y]	9 [**,y]	6 [**,y]	
5	Burkina Faso	6	18,0	18,0	18,0	**8,0**	**8,0**	**8,0**	145	85	59	**192**	**100**	**92**	
6	Burundi	6	25,0	26,0	25,0	36,0	36,0	36,0	142	78	63	705	349	356	
7	Cameroun	6	27,0 [**]	27,0 [**]	26,0 [**]	12,0	13,0	12,0	569 [**]	315 [**]	253 [**]	448	249	199	
8	Cap-Vert	6	12,0 [**]	13,0 [**]	10,0 [**]	11,0	13,0	8,0	11 [**]	6 [**]	5 [**]	7	5	3	
9	Comores	6	26,0	26,0	25,0	24,0	...	...	22	12	10	28	...	...	
10	Congo	6	39,0	40,0	38,0	18,0	19,0	18,0	108	57	51	134	72	62	
11	Côte d'Ivoire	6	24,0	23,0 [**]	25,0 [**]	17,0	...	...	452	250 [**]	202 [**]	457	...	...	
12	Érythrée	5	19,0	18,0	21,0	11,0	12,0	10,0	51	26	25	35	21	14	
13	Éthiopie	6	11,0	10,0	12,0	8,0	7,0	10,0	546	316	231	1 215	534	681	
14	Gabon	5	***36,0***	***37,0***	***36,0***	...	...	...	***97***	***50***	***47***	...	...	...	
15	Gambie	6	9,0	9,0	9,0	3,0	3,0	3,0	16	9	7	7	3	3	
16	Ghana	6	4,0	4,0	4,0	**3,0**	**3,0**	**3,0**	100	54	46	**112**	**58**	**54**	
17	Guinée	6	26,0	25,0	27,0	**14,0**	**14,0**	**14,0**	190	115	76	**227**	**123**	**105**	
18	Guinée-Bissau	6	24,0 [**]	24,0 [**]	24,0 [**]	14,0 [z]	14,0 [z]	14,0 [z]	35 [**]	20 [**]	14 [**]	39 [z]	20 [z]	19 [z]	
19	Guinée équatoriale	6	12,0	9,0	15,0	19,0	20,0	18,0	9	4	5	17	9	8	
20	Kenya	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
21	Lesotho	7	20,0	23,0	18,0	20,0 [**]	23,0 [**]	17,0 [**]	74	41	34	77 [**]	46 [**]	31 [**]	
22	Libéria	6	...	...	...	7,0	6,0	7,0	...	...	...	44	22	22	
23	Madagascar	5	28,0 [**]	28,0 [**]	29,0 [**]	19,0	21,0	18,0	570 [**]	284 [**]	286 [**]	836	448	389	
24	Malawi	6	14,0	14,0	14,0	20,0	20,0	19,0	372	191	181	699	351	348	
25	Mali	6	17,0	17,0	18,0	13,0	13,0	13,0	167	97	70	272	147	125	
26	Maurice	6	4,0	4,0	3,0	4,0	4,0	3,0	5	3	2	4	3	2	
27	Mozambique	7	24,0	23,0	25,0	**8,0**	**8,0**	**7,0**	548	307	242	**404**	**221**	**183**	
28	Namibie	7	12,0	14,0	11,0	16,0	18,0 [z]	13,0 [z]	47	27	20	63 [z]	37 [z]	26 [z]	
29	Niger	6	12,0	12,0	12,0	**4,0**	**3,0**	**4,0**	64	40	24	**72**	**40**	**32**	
30	Nigéria	6	3,0 [**]	3,0 [**]	3,0 [**]	. [z]	. [z]	. [z]	550 [**]	306 [**]	244 [**]	. [z]	. [z]	. [z]	
31	Ouganda	7	***10,0***	***10,0***	***9,0***	10,0	10,0	10,0	***656***	***342***	***314***	830	423	407	
32	République centrafricaine	6	...	...	...	23,0	22,0	23,0	...	...	...	147	82	64	
33	République démocratique du Congo	6	16,0	19,0	12,0	12,0	12,0	13,0	625	398	227	1 368	723	645	
34	République-Unie de Tanzanie	7	3,0	3,0	3,0	**3,0**	**3,0**	**3,0**	133	66	66	**218**	**113**	**105**	
35	Rwanda	6	29,0	29,0	29,0	14,0 [z]	14,0 [z]	14,0 [z]	375	189	187	317 [z]	159 [z]	158 [z]	
36	Sao Tomé-et-Principe	6	31,0	33,0	29,0	**11,0**	**13,0**	**10,0**	7	4	3	**4**	**2**	**2**	
37	Sénégal	6	14,0	14,0	15,0	3,0	3,0	3,0	149	81	67	52	26	26	
38	Seychelles	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	
39	Sierra Leone	6	...	...	...	16,0	15,0	16,0	...	...	...	187	93	94	
40	Somalie	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
41	Soudan du Sud	6	...	...	...	10,0	9,0	11,0	...	...	...	146	81	64	
42	Tchad	6	26,0	26,0	26,0	22,0	21,0	22,0	218	137	81	417	235	182	
43	Swaziland	7	17,0	20,0	14,0	15,0	18,0	13,0	36	21	15	37	22	15	
44	Togo	6	31,0	31,0	32,0	22,0	21,0	22,0	297	168	130	280	146	134	
45	Zambie	7	6,0	6,0	6,0	6,0	6,0	6,0	95	52	43	179	94	85	
46	Zimbabwe	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
	Amérique du Nord et Europe occidentale														
47	Allemagne	4	2,0	2,0	2,0	1,0 [z]	1,0 [z]	0,0 [z]	65	37	28	16 [z]	9 [z]	7 [z]	
48	Andorre	6	...	...	...	2,0	2,0	2,0	...	...	...	0,09	0,05	0,04	
49	Autriche	4	2,0	2,0	1,0	2,0	3,0	2,0	6	4	2	8	5	3	
50	Belgique	6	...	...	...	3,0 [z]	3,0 [z]	3,0 [z]	...	...	...	24 [z]	13 [z]	11 [z]	
51	Canada	6	-	-	-	- [y]	- [y]	- [y]	-	-	-	- [y]	- [y]	- [y]	
52	Chypre	6	0,0	1,0	0,0	0,0 [z]	0,0 [z]	0,0 [z]	0,3	0,2	0,1	0,1 [z]	0,1 [z]	0,0 [z]	
53	Danemark	6	-	-	-	0,0 [z]	0,0 [z]	0,0 [z]	-	-	-	0,8 [z]	0,5 [z]	0,3 [z]	
54	Espagne	6	...	...	...	3,0	3,0	2,0	...	...	...	70	41	29	
55	États-Unis	6	- [**]	- [**]	- [**]	- [**,z]	- [**,z]	- [**,z]	- [**]	- [**]	- [**]	- [**,z]	- [**,z]	- [**,z]	
56	Finlande	6	0,0	1,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,7	1,1	0,5	1,3	0,9	0,5	
57	France	5	4,0	...	...	...	...	...	165	...	...	...	...	...	
58	Grèce	6	-	-	-	1,0 [z]	1,0 [z]	1,0 [z]	-	-	-	5 [z]	3 [z]	2 [z]	
59	Irlande	8	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	8	5	4	3	2	1	
60	Islande	7	-	-	-	- [z]	- [z]	- [z]	-	-	-	- [z]	- [z]	- [z]	
61	Israël	6	...	...	...	1,0 [z]	2,0 [z]	1,0 [z]	...	...	...	10 [z]	7 [z]	3 [z]	
62	Italie	5	0,0	0,0	0,0	0,0 [z]	0,0 [z]	0,0 [z]	11	7	4	9 [z]	6 [z]	3 [z]	
63	Luxembourg	6	5,0	...	...	- [z]	- [z]	- [z]	2	...	...	- [z]	- [z]	- [z]	
64	Malte	6	2,0	2,0	2,0	1,0 [z]	1,0 [z]	1,0 [z]	0,7	0,4	0,3	0,2 [z]	0,1 [z]	0,1 [z]	
65	Monaco	5	-	-	-	- [y]	- [y]	- [y]	-	-	-	- [y]	- [y]	- [y]	
66	Norvège	7	.	.	.	. [z]	. [z]	. [z]	.	.	.	. [z]	. [z]	. [z]	
67	Pays-Bas	6	.	.	.	. [z]	. [z]	. [z]	.	.	.	. [z]	. [z]	. [z]	
68	Portugal	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
69	Royaume-Uni	6	-	-	-	- [z]	- [z]	- [z]	-	-	-	- [z]	- [z]	- [z]	
70	Saint-Marin	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
71	Suède	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
72	Suisse	6	2,0	2,0	2,0	1,0 [z]	2,0 [z]	1,0 [z]	9	5	4	7 [z]	4 [z]	3 [z]	

Tableau 6

EFFICACITÉ INTERNE															
ACHÈVEMENT DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE															
TAUX DE SURVIE EN DERNIÈRE ANNÉE (%)						NOMBRE D'ABANDONS SCOLAIRES PRECOCES, TOUTES ANNÉES D'ÉTUDES CONFONDUES (000)						TAUX D'ACHÈVEMENT DU PRIMAIRE D'UNE COHORTE (%)			
Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en			
1999			2010			1999			2011			2010			
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	
														Afrique subsaharienne	
57	59	56	...	...	...	348	192	156	...	...	...	...	...	...	**1**
...	...	...	32 [*, y]	37 [*, y]	27 [*, y]	...	...	...	701 [*, z]	364 [*, z]	337 [*, z]	24,0 [y]	26,0 [y]	21,8 [y]	**2**
76	*82*	*66*	56	58	53	***52***	***21***	***31***	177	88	89	...	...	...	**3**
82	79	86	93 [**, x]	91 [**, x]	95 [**, x]	9	6	3	3 [**, y]	2 [**, y]	1 [**, y]	...	...	...	**4**
61	60	63	**69**	**66**	**73**	**63**	39	24	**146**	**85**	**61**	50,4 [x]	...	...	**5**
54	*54*	*54*	51	47	54	***70*** [**]	***38*** [**]	***32*** [**]	167	91	76	30,7	...	...	**6**
76 [**]	...	...	57	57	57	*84* [**]	...	...	312	168	144	45,7 [**]	45,3 [**]	46,1 [**]	**7**
89 [**]	***87*** [**]	***91*** [**]	89	90	89	...	...	...	1,1	0,5	0,5	81,4	...	...	**8**
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	**9**
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	**10**
63	67	56	61 [x]	62 [x]	59 [x]	*117*	*57*	*60*	161 [y]	84 [y]	77 [y]	...	...	...	**11**
94	96	91	69 [y]	71 [y]	67 [y]	*4*	*2*	*3*	18 [z]	9 [z]	9 [z]	72,9 [y]	73,8 [y]	72,0 [y]	**12**
51	49	54	41	40	42	857	521	336	2 163	1 182	982	...	...	...	**13**
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	**14**
66 [**]	65 [**]	66 [**]	63	60	66	*13* [**]	*7* [**]	*6* [**]	17	9	8	...	...	...	**15**
59	*61*	*58*	72 [x]	76 [x]	69 [x]	***187***	***93***	***94***	191 [y]	85 [y]	106 [y]	...	...	...	**16**
...	...	...	**59**	**65**	**52**	...	...	...	**130**	**61**	**69**	40,5 [y]	42,8 [y]	37,9 [y]	**17**
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	**18**
...	...	...	55	53	58	...	...	...	7	4	3	...	...	...	**19**
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	**20**
59	52	67	66 [**]	58 [**]	76 [**]	23	14	10	18 [**]	12 [**]	6 [**]	66,9 [**]	...	...	**21**
...	...	...	68 [x]	73 [x]	62 [x]	...	...	...	48 [y]	21 [y]	26 [y]	...	...	...	**22**
52	52	53	40	39	40	321 [**]	171 [**]	149 [**]	672	342	330	30,5	30,1	30,8	**23**
36	39	34	51	50	52	386 [**]	185 [**]	201 [**]	351	176	175	...	...	...	**24**
65 [**]	66 [**]	62 [**]	75	77	74	*64* [**]	*34* [**]	*30* [**]	92	45	47	45,5	47,9	42,6	**25**
98	99	98	97	97	98	0,4	0,3	0,1	0,5	0,3	0,2	78,9	75,4	82,5	**26**
29	32	27	**31**	**32**	**29**	*418*	*216*	*202*	**852**	**431**	**420**	**21,9**	**22,3**	**21,4**	**27**
82	80	84	84 [y]	82 [y]	87 [y]	15	9	7	8 [z]	5 [z]	3 [z]	...	...	...	**28**
69	*70*	*67*	69	71	67	***49***	***28***	***21***	144	73	71	32,6	34,0	30,7	**29**
...	...	...	80 [y]	77 [y]	83 [y]	...	...	...	798 [z]	487 [z]	311 [z]	65,4 [y]	66,4 [y]	64,3 [y]	**30**
38	*38*	*38*	25	25	25	***929***	***462***	***467***	1 229	613	617	27,0	27,5	26,4	**31**
...	...	...	46	49	44	...	...	...	62	33	29	...	...	...	**32**
...	...	...	54	60	49	...	...	...	1 150	534	616	...	...	...	**33**
74	*71*	*77*	81 [y]	76 [y]	87 [y]	191	106	84	235 [z]	151 [z]	84 [z]	...	...	...	**34**
31	*31*	*31*	37 [y]	35 [y]	39 [y]	***186***	***91***	***95***	336 [z]	174 [z]	161 [z]	25,2 [y]	25,3 [y]	25,2 [y]	**35**
59 [**]	***53*** [**]	***65*** [**]	66 [y]	...	...	...	...	...	2 [z]	...	...	...	...	...	**36**
63	*67*	*59*	59	59	60	***84***	***38***	***46***	152	74	78	34,6	...	...	**37**
96	96	97	94	95	93	*0,1*	*0,0*	*0,0*	0,1	0,0	0,1	...	...	...	**38**
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	**39**
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	**40**
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	**41**
48	51	42	49	51	47	98	55	43	237	128	109	20,8	21,9	19,0	**42**
65	63	66	67	...	...	12	8	4	10	...	...	...	...	...	**43**
46	49	42	52	55	48	*74*	*37*	*37*	115	54	61	50,8	47,1	57,0	**44**
66	70	62	53 [x]	55 [x]	52 [x]	91	36	55	216 [y]	104 [y]	113 [y]	...	...	...	**45**
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	**46**
														Amérique du Nord et Europe occidentale	
99	99	99	96 [y]	96 [y]	97 [y]	*8*	*5*	*2*	28 [z]	16 [z]	11 [z]	...	...	...	**47**
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	**48**
...	...	...	99	99	100	2,9	1,9	1,0	0,5	...	...	...	...	...	**49**
...	...	...	97 [y]	95 [y]	98 [y]	...	...	...	3,6 [z]	2,7 [z]	0,9 [z]	...	...	...	**50**
99	98	99	...	...	...	11	9	2	...	...	...	...	...	...	**51**
95	94	96	...	...	...	*0,5*	*0,4*	*0,2*	...	...	...	...	...	...	**52**
100	100	100	99 [y]	99 [y]	99 [y]	0,1	0,1	0,1	0,7 [z]	0,5 [z]	0,3 [z]	...	...	...	**53**
...	...	...	98	98	97	...	...	...	11	5	6	...	...	...	**54**
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	**55**
99	100	99	100	100	99	0,3	0,2	0,2	0,2	0,0	0,2	...	...	...	**56**
98	...	...	...	...	...	*14*	...	...	...	...	...	...	...	...	**57**
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	**58**
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	**59**
98	...	...	98 [y]	97 [y]	99 [y]	0,08	0,05	0,04	0,1 [z]	0,1 [z]	0,0 [z]	...	...	...	**60**
99	***100***	***98***	99 [y]	...	...	...	...	...	2 [z]	...	...	...	...	...	**61**
94	...	...	100 [y]	99 [y]	100 [y]	*34*	...	...	2,0 [z]	1,5 [z]	0,5 [z]	...	...	...	**62**
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	**63**
98	...	...	80 [x]	83 [x]	76 [x]	0,2	0,1	0,1	0,8 [y]	0,3 [y]	0,5 [y]	...	...	...	**64**
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	**65**
100	100	99	99 [y]	99 [y]	99 [y]	0,7	0,2	0,5	0,5 [z]	0,2 [z]	0,3 [z]	...	...	...	**66**
98	99	98	...	...	...	*3*	*1*	*2*	...	...	...	...	...	...	**67**
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	**68**
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	**69**
...	...	...	94 [x]	...	...	...	...	...	0,0 [y]	...	...	...	...	...	**70**
98	99	98	96	96	96	*2,1*	*0,9*	*1,1*	5	2	2	...	...	...	**71**
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	**72**

Tableau 6 (suite)

		Durée[1] de l'ensei-gnement primaire	EFFICACITÉ INTERNE — REDOUBLEMENT DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE											
			REDOUBLANTS, TOUTES ANNÉES D'ÉTUDES CONFONDUES (%)						NOMBRE DE REDOUBLANTS, TOUTES ANNÉES D'ÉTUDES CONFONDUE (000)					
			Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en					
			1999			2011			1999			2011		
	Pays ou territoire	2011	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F
	Amérique latine et Caraïbes													
73	Anguilla	7	0,0	0,0	0,0	-	-	-	0,0	0,0	0,0	-	-	-
74	Antigua-et-Barbuda	7	...	...	...	5,0	5,0	4,0	...	...	...	0,5	0,3	0,2
75	Antilles néerlandaises	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
76	Argentine	6	6,0	7,0	5,0	5,0 [z]	6,0 [z]	4,0 [z]	277	165	112	219 [z]	133 [z]	86 [z]
77	Aruba	6	8,0	9,0	6,0	7,0 [z]	8,0 [z]	6,0 [z]	0,7	0,4	0,3	0,7 [z]	0,4 [z]	0,3 [z]
78	Bahamas	6	.	.	.	4,0 [z]	4,0 [z]	3,0 [z]	.	.	.	1,2 [z]	0,7 [z]	0,4 [z]
79	Barbade	6	.	.	.	. [*]	. [*]	. [*]	.	.	.	.	.	.
80	Belize	6	10,0	11,0	8,0	8,0	10,0	7,0	4	2	2	4	3	2
81	Bermudes	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
82	Bolivie, État plurinational de	6	2,0	3,0	2,0	6,0 [z]	6,0 [z]	5,0 [z]	35	19	16	82 [z]	47 [z]	36 [z]
83	Brésil	4	24,0	24,0	24,0	...	...	...	5 035	2 632	2 403	...	...	...
84	Chili	6	2,0	3,0	2,0	5,0	6,0	4,0	44	27	17	75	48	27
85	Colombie	5	5,0	6,0	5,0	3,0	3,0	2,0	269	151	117	125	76	49
86	Costa Rica	6	9,0	10,0	8,0	5,0	6,0	5,0	51	30	21	28	17	11
87	Cuba	6	2,0	3,0	1,0	1,0	1,0	0,0	20	15	6	5	4	1
88	Dominique	7	4,0	4,0	3,0	7,0	9,0	5,0	0,4	0,2	0,2	0,6	0,4	0,2
89	El Salvador	6	7,0 [**]	8,0 [**]	6,0 [**]	6,0	7,0	5,0	67 [**]	38 [**]	29 [**]	52	32	19
90	Équateur	6	3,0	3,0	2,0	1,0	2,0	1,0	51	29	23	30	17	13
91	Grenade	7	*6,0* [**]	*8,0* [**]	*5,0* [**]	3,0 [z]	4,0 [z]	2,0 [z]	*1,0* [**]	*0,6* [**]	*0,4* [**]	0,5 [z]	0,3 [z]	0,2 [z]
92	Guatemala	6	15,0	16,0	14,0	12,0 [z]	13,0 [z]	11,0 [z]	271	155	116	317 [z]	174 [z]	143 [z]
93	Guyana	6	3,0	4,0	3,0	.	.	.	3	2	1	.	.	.
94	Haïti	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
95	Honduras	6	...	...	...	5,0	5,0	4,0	...	...	...	58	34	24
96	Îles Caïmanes	6	0,0	0,0	0,0	-	-	-	0,0	0,0	0,0	-	-	-
97	Îles Turques et Caïques	6	*8,0*	*9,0*	*8,0*	2,0 [y]	3,0 [y]	1,0 [y]	*0,2*	*0,1*	*0,1*	0,05 [y]	0,04 [y]	0,01 [y]
98	Îles Vierges britanniques	7	4,0 [**]	4,0 [**]	4,0 [**]	7,0	10,0	4,0	0,1 [**]	0,1 [**]	0,0 [**]	0,2	0,2	0,1
99	Jamaïque	6	*5,0*	*7,0*	*4,0*	2,0 [z]	3,0 [z]	2,0 [z]	*17*	*11*	*6*	7 [z]	4 [z]	3 [z]
100	Mexique	6	7,0	8,0	6,0	3,0	4,0	2,0	970	577	393	467	293	175
101	Montserrat	7	1,0	1,0	-	2,0 [y]	2,0 [y]	2,0 [y]	0,0	0,0	-	0,0 [y]	0,0 [y]	0,0 [y]
102	Nicaragua	6	5,0	5,0	4,0	8,0 [z]	9,0 [z]	7,0 [z]	39	22	17	73 [z]	44 [z]	30 [z]
103	Panama	6	6,0	7,0	5,0	6,0	7,0	5,0	25	15	10	25	15	10
104	Paraguay	6	8,0	9,0	7,0	5,0 [z]	6,0 [z]	4,0 [z]	74	43	31	40 [z]	25 [z]	15 [z]
105	Pérou	6	10,0	10,0	10,0	5,0	6,0	5,0	444	232	212	201	108	92
106	République dominicaine	6	4,0	4,0	4,0	8,0	10,0	5,0	54	30	24	103	71	32
107	Sainte-Lucie	7	***3,0*** [**]	***4,0*** [**]	***2,0*** [**]	2,0	3,0	2,0	***0,8*** [**]	***0,5*** [**]	***0,3*** [**]	0,4	0,3	0,2
108	Saint-Kitts-et-Nevis	7	.	.	.	2,0	3,0	2,0	.	.	.	0,14	0,09	0,05
109	Saint-Vincent-et-les-Grenadines	7	...	...	...	5,0 [z]	6,0 [z]	3,0 [z]	...	...	...	0,7 [z]	0,4 [z]	0,2 [z]
110	Suriname	6	***11,0*** [**]	***9,0*** [**]	***14,0*** [**]	16,0	19,0	13,0	***7*** [**]	***3*** [**]	***4*** [**]	11	7	4
111	Trinité-et-Tobago	7	5,0	5,0	4,0	6,0 [z]	7,0 [z]	5,0 [z]	8	4	4	8 [z]	5 [z]	3 [z]
112	Uruguay	6	8,0	9,0	6,0	6,0 [z]	7,0 [z]	4,0 [z]	29	18	12	19 [z]	12 [z]	7 [z]
113	Venezuela, République bolivarienne	6	7,0 [**]	8,0 [**]	5,0 [**]	4,0	4,0	3,0	229 [**]	142 [**]	86 [**]	122	80	42
	Asie centrale													
114	Arménie	4	...	...	...	0,0	0,0	0,0	...	...	...	0,2	0,1	0,1
115	Azerbaïdjan	4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3	2	1	1,4	0,7	0,6
116	Géorgie	6	0,0	...	...	0,1 [z]	0,0 [z]	0,1 [z]	1	...	...	0,3 [z]	0,2 [z]	0,1 [z]
117	Kazakhstan	4	0,0	...	...	**0,1**	**0,1**	**0,0**	4	...	...	**0,5**	**0,4**	**0,2**
118	Kirghizistan	4	0,0	0,0	0,0	0,1	0,1	0,1	1,5	1,0	0,5	0,3	0,2	0,1
119	Mongolie	5	1,0	1,0	1,0	0,0	0,0	0,08	2	1	1	0,3	0,2	0,1
120	Ouzbékistan	4	0,07	...	...	0,00	0,01	0,00	2	...	...	0,08	0,07	0,02
121	Tadjikistan	4	1,0	...	...	0,1	0,1	0,1	4	...	...	0,6	0,3	0,3
122	Turkménistan	3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	Asie de l'Est et Pacifique													
123	Australie	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
124	Brunéi Darussalam	6	.	.	.	0,0	0,0	0,09	.	.	.	0,06	0,04	0,02
125	Cambodge	6	24,0	25,0	23,0	7,0	8,0	6,0	515	290	225	159	92	67
126	Chine	5	...	...	...	0,0	0,0	0,0	...	...	...	257	150	107
127	Fidji	6	.	.	.	1,0	1,0	0,0	.	.	.	0,6	0,4	0,2
128	Îles Cook	6	3,0	...	...	-	-	-	0,1	...	...	-	-	-
129	Îles Marshall	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
130	Îles Salomon	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
131	Indonésie	6	***6,0***	***6,0***	***6,0***	3,0	3,0	3,0	***1 769***	***910***	***859***	878	435	443
132	Japon	6	...	...	...	- [z]	- [z]	- [z]	...	...	...	- [z]	- [z]	- [z]
133	Kiribati	6	.	.	.	...	...	...	.	.	.	...	...	...
134	Macao, Chine	6	6,0	7,0	5,0	5,0	7,0	4,0	3	2	1	1,3	0,8	0,5
135	Malaisie	6	.	.	.	. [z]	. [z]	. [z]	.	.	.	. [z]	. [z]	. [z]
136	Micronésie (États fédérés de)	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
137	Myanmar	5	2,0	2,0 [**]	2,0 [**]	0,0 [z]	0,0 [z]	0,0 [z]	81	41 [**]	40 [**]	15 [z]	7 [z]	9 [z]
138	Nauru	6	-	-	-	...	...	...	-	-	-	...	...	...
139	Nioué	6	.	.	.	...	...	...	.	.	.	...	...	...
140	Nouvelle-Zélande	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
141	Palaos	5	-	0,07	-	...	...	...	-	-	-	...	...	...
142	Papouasie-Nouvelle-Guinée	6	-	-	-	...	...	...	-	-	-	...	...	...
143	Philippines	6	2,0	2,0	1,0	3,0 [y]	3,0 [y]	2,0 [y]	237	153	83	346 [y]	228 [y]	118 [y]

Tableau 6

EFFICACITÉ INTERNE															
ACHÈVEMENT DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE															
TAUX DE SURVIE EN DERNIÈRE ANNÉE (%)						NOMBRE D'ABANDONS SCOLAIRES PRECOCES, TOUTES ANNÉES D'ÉTUDES CONFONDUES (000)						TAUX D'ACHÈVEMENT DU PRIMAIRE D'UNE COHORTE (%)			
Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en			
1999			2010			1999			2011			2010			
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	
Amérique latine et Caraïbes															
…	…	…	86 [x]	…	…	…	…	…	0,03 [y]	…	…	…	…	…	**73**
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	**74**
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	**75**
89	86	91	95 [y]	95 [y]	96 [y]	60	29	31	35 [z]	20 [z]	15 [z]	…	…	…	**76**
96	97	94	93 [y]	…	…	*0,1*	*0,0*	*0,0*	0,1 [z]	…	…	88,3 [y]	…	…	**77**
…	…	…	89 [y]	91 [y]	88 [y]	…	…	…	0,6 [z]	0,2 [z]	0,3 [z]	…	…	…	**78**
91	92	90	…	…	…	*0,3*	*0,1*	*0,2*	0,2 *	…	…	90,2 [*,x]	…	…	**79**
74	74	73	91	93	89	*2*	*1*	*1*	0,7	0,3	0,4	87,6	83,9	91,4	**80**
87	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	**81**
80	82	77	85 [y]	85 [y]	85 [y]	64	29	35	32 [z]	16 [z]	16 [z]	78,0 [y]	78,4 [y]	77,6 [y]	**82**
80	…	…	…	…	…	***812***	…	…	…	…	…	…	…	…	**83**
98	97	98	98	98	98	4	3	1	5	2	3	…	…	…	**84**
67	64	69	87	88	87	463	295	169	122	63	59	81,2	81,0	81,5	**85**
89	87	90	91	90	93	*10*	*6*	*4*	4 [y]	3 [y]	2 [y]	83,8 *	82,0 *	85,7 *	**86**
95	94	96	95	94	96	*8*	*5*	*3*	6	4	2	95,4	96,2	94,6	**87**
79	…	…	91	85	96	***0,3***	…	…	0,1	0,1	0,0	86,8	83,5	90,4	**88**
62 **	63 **	62 **	84	82	86	78 **	41 **	37 **	21	12	9	83,5	82,8	84,2	**89**
75	74	75	92	91	93	94 **	50 **	44 **	28	16	12	…	…	…	**90**
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	**91**
52	50	54	68 [y]	68 [y]	68 [y]	*204*	*110*	*94*	144 [z]	73 [z]	71 [z]	75,5 [y]	75,4 [y]	75,7 [y]	**92**
65	*62*	*69*	83 [x]	85 [x]	82 [x]	***8***	***5***	***4***	2 [y]	1 [y]	1 [y]	…	…	…	**93**
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	**94**
…	…	…	75	72	78	…	…	…	56	33	23	76,5	72,9	80,5	**95**
92	…	…	…	…	…	***0,0***	…	…	…	…	…	…	…	…	**96**
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	**97**
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	**98**
85	**…**	**…**	95 [y]	94 [y]	96 [y]	***8***	…	…	1,9 [z]	1,2 [z]	0,7 [z]	…	…	…	**99**
87	86	88	95	94	96	333	183	149	119	71	48	…	…	…	**100**
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	**101**
46	42	50	…	…	…	*111*	*62*	*48*	…	…	…	…	…	…	**102**
90	90	91	94	92	96	*7*	*4*	*3*	4	3	1	93,4	93,0	93,7	**103**
73 **	71 **	76 **	83 [y]	81 [y]	84 [y]	46 **	24 **	22 **	24 [z]	13 [z]	11 [z]	…	…	…	**104**
83	84	82	82	82	81	108	54	54	113	55	58	…	…	…	**105**
71	66	75	75 [y]	…	…	88	55	33	56 [z]	…	…	…	…	…	**106**
…	…	…	92	90	94	…	…	…	0,2	0,1	0,1	90,0	93,5	86,4	**107**
74	…	…	74 [y]	78 [y]	70 [y]	***0,3***	…	…	0,2 [z]	0,1 [z]	0,1 [z]	…	…	…	**108**
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	**109**
…	…	…	90 [x]	82 [x]	100 [x]	…	…	…	1,0 [y]	1,0 [y]	0,0 [y]	…	…	…	**110**
89	…	…	89 [*,y]	87 [*,y]	92 [*,y]	***2***	…	…	2,0 [*,z]	1,3 [*,z]	0,7 [*,z]	92,2 [*,y]	91,6 [*,y]	92,7 [*,y]	**111**
87	*85*	*88*	95 [y]	94 [y]	96 [y]	9	6	3	2,6 [z]	1,6 [z]	1,0 [z]	…	…	…	**112**
88	84	92	95	92	98	*68*	*46*	*22*	30	24	6	91,0	88,7	93,4	**113**
Asie centrale															
…	…	…	96	96	96	…	…	…	1,5	0,8	0,7	…	…	…	**114**
96	95	97	97	99	96	12	8	4	3,4	0,9	2,4	93,8	90,6	97,5	**115**
99	99	100	96 [y]	94 [y]	99 [y]	*0,6*	*0,5*	*0,1*	1,7 [z]	1,4 [z]	0,3 [z]	94,5 [y]	94,7 [y]	94,3 [y]	**116**
95 **	*97* **	*92* **	**100**	**99**	**100**	***15*** **	***4*** **	***11*** **	**1,2**	**0,9**	**0,3**	**93,1**	**92,8**	**93,4**	**117**
95 *	95 *	94 *	95	95	96	*6* *	*3* *	*3* *	5	3	2	97,6	97,8	97,3	**118**
87	85	90	93	92	94	9	5	3	3	2	1	92,8	91,9	93,7	**119**
100 **	…	…	98	98	98	*3* **	…	…	9	5	4	99,6	99,5	99,8	**120**
97	…	…	99	99	99	6	…	…	1,7	0,8	1,0	95,9	96,6	95,1	**121**
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	**122**
Asie de l'Est et Pacifique															
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	**123**
…	…	…	97	…	…	0,5	…	…	0,2	…	…	86,7	…	…	**124**
55	*56*	*53*	61	61	62	222	114	108	153	81	72	48,8 [x]	46,3 [x]	51,7 [x]	**125**
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	**126**
82	82	82	91 [x]	93 [x]	88 [x]	3	2	1	1,5 [y]	0,6 [y]	0,9 [y]	91,0 [x]	…	…	**127**
…	…	…	…	…	…	0,3 **	…	…	…	…	…	…	…	…	**128**
…	…	…	83 [x]	87 [x]	80 [x]	…	…	…	0,2 [y]	0,1 [y]	0,1 [y]	…	…	…	**129**
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	**130**
86	***83***	***89***	88	…	…	…	…	…	649	…	…	86,6	…	…	**131**
…	…	…	100 [y]	100 [y]	100 [y]	…	…	…	0,6 [z]	0,2 [z]	0,4 [z]	…	…	…	**132**
69	***72***	***67***	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	**133**
…	…	…	98 [y]	…	…	…	…	…	…	…	…	94,8 [y]	…	…	**134**
…	…	…	99 [y]	99 [y]	100 [y]	…	…	…	3,5 [z]	3,2 [z]	0,3 [z]	88,1 [y]	…	…	**135**
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	**136**
55	*55*	*55*	75 [y]	72 [y]	77 [y]	***563***	***285*** [8]	***278*** [8]	302 [z]	169 [z]	133 [z]	68,5 [y]	68,6 [y]	68,5 [y]	**137**
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	**138**
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	**139**
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	**140**
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	**141**
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	**142**
75	***71***	***80***	76 [x]	72 [x]	80 [x]	758	465	293	679 [y]	416 [y]	263 [y]	…	…	…	**143**

Tableau 6 (suite)

		Durée[1] de l'ensei-gnement primaire	EFFICACITÉ INTERNE											
			REDOUBLEMENT DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE											
			REDOUBLANTS, TOUTES ANNÉES D'ÉTUDES CONFONDUES (%)						NOMBRE DE REDOUBLANTS, TOUTES ANNÉES D'ÉTUDES CONFONDUE (000)					
			Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en					
			1999			2011			1999			2011		
	Pays ou territoire	2011	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F
144	République de Corée	6	-	-	-	0,0[z]	0,0[z]	0,0[z]	-	-	-	0,08[z]	0,07[z]	0,01[z]
145	République démocratique populaire lao	5	21,0	22,0	19,0	12,0	13,0	11,0	173	102	71	112	64	48
146	République populaire démocratique de Corée	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
147	Samoa	6	1,0	1,0	1,0	2,0	1,0	2,0	0,3	0,2	0,1	0,5	0,2	0,3
148	Singapour	6	...	...	...	0,0[y]	0,0[y]	0,0[y]	...	...	...	1,2[y]	0,6[y]	0,5[y]
149	Thaïlande	6	3,0	3,0	4,0	...	...	...	213	109	104	...	...	...
150	Timor-Leste	6	...	...	...	18,0	20,0	16,0	...	...	...	44	25	19
151	Tokélaou	6	.	.	.	...	...	...	.	.	.	...	...	...
152	Tonga	6	9,0	8,0	9,0	...	...	...	1,5	0,8	0,7	...	...	...
153	Tuvalu	6	.	.	.	...	...	...	.	.	.	...	...	...
154	Vanuatu	6	11,0[**]	11,0[**]	10,0[**]	13,0[z]	15,0[z]	12,0[z]	4[**]	2[**]	2[**]	6[z]	3[z]	2[z]
155	Viet Nam	5	4,0	4,0	3,0	2,0	...	...	385	229	157	106	...	...
	Asie du Sud et de l'Ouest													
156	Afghanistan	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
157	Bangladesh	5	...	...	...	9,0[*]	10,0[*]	9,0[*]	...	...	...	1 727[*]	882[*]	845[*]
158	Bhoutan	7	12,0	12,0	12,0	**5,0**	**6,0**	**5,0**	10	6	4	**6**	**3**	**2**
159	Inde	5	4,0	4,0	4,0	...	...	...	4 453	2 486	1 967	...	...	...
160	Maldives	7	...	...	...	4,0	4,0	3,0	...	...	...	1,5	0,9	0,7
161	Népal	5	23,0	22,0	24,0	**12,0**	**12,0**	**12,0**	821	463	358	**568**	**282**	**285**
162	Pakistan	5	...	...	...	4,0	4,0	4,0	...	...	...	758	438	320
163	République islamique d'Iran	5	*5,0*	*7,0*	*4,0*	2,0	2,0	1,0	*447*	*287*	*160*	88	53	34
164	Sri Lanka	5	***1,0***	***2,0***	***1,0***	1,0	1,0	1,0	***25***	***15***	***10***	12	7	5
	États arabes													
165	Algérie	5	12,0	15,0	9,0	7,0	9,0	5,0	568	373	195	250	163	87
166	Arabie saoudite	6	...	...	...	2,0	2,0	2,0	...	...	...	66	33	34
167	Bahreïn	6	4,0	5,0	3,0	1,0	1,0	1,0	3	2	1	1,1	0,6	0,5
168	Djibouti	5	17,0	17,0[**]	16,0[**]	**9,0**	**9,0**	**9,0**	6	4[**]	3[**]	**6**	**3**	**3**
169	Égypte	6	6,0[**]	7,0[**]	5,0[**]	3,0	4,0	3,0	483[**]	308[**]	176[**]	358	234	124
170	Émirats arabes unis	5	3,0	4,0	2,0	-	-	-	9	6	3	-	-	-
171	Iraq	6	10,0	11,0	9,0	...	...	...	362	216	146	...	...	...
172	Jamahiriya arabe libyenne	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
173	Jordanie	6	1,0	1,0	1,0	...	...	...	5	2	3	...	...	...
174	Koweït	5	3,0	3,0	3,0	1,0	1,0	1,0	5	2	2	1,7	1,0	0,7
175	Liban	6	9,0[**]	10,0[**]	8,0[**]	9,0	11,0	8,0	38[**]	22[**]	15[**]	42	25	17
176	Maroc	6	12,0	14,0	10,0	**7,0**	**9,0**	**6,0**	429	274	155	**292**	**184**	**108**
177	Mauritanie	6	*15,0*[**]	*15,0*[**]	*15,0*[**]	3,0[z]	3,0[z]	4,0[z]	*54*[**]	*28*[**]	*27*[**]	18[z]	9[z]	10[z]
178	Oman	6	8,0	9,0	6,0	1,0	1,0	1,0	25	16	10	2,8	1,3	1,5
179	Palestine	6	11,0[**]	11,0[**]	12,0[**]	4,0[y]	4,0[y]	4,0[y]	284[**]	150[**]	133[**]	174[y]	97[y]	78[y]
180	Qatar	6	3,0[**]	3,0[**]	2,0[**]	0,0	0,0	0,0	1,7[**]	1,1[**]	0,6[**]	0,2	0,1	0,1
181	République arabe syrienne	4	6,0	7,0	6,0	7,0	9,0	6,0	178	106	72	188	111	77
182	Soudan	6	...	...	...	4,0[z]	4,0[z]	4,0[z]	...	...	...	171[z]	95[z]	76[z]
183	Tunisie	4	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	8	4	4	2	1	1
184	Yémen	6	18,0	20,0	16,0	7,0[y]	8,0[y]	5,0[y]	264	152	112	70[y]	45[y]	25[y]
185	Soudan (pré-sécession)	6	11,0	12,0[*]	9,0[*]	9,0	10,0	8,0	244	175[*]	70[*]	323	201	122
	Europe centrale et orientale													
186	Albanie	5	*4,0*	*5,0*	*3,0*	1,0	1,0	1,0	*11*	*7*	*4*	1,9	1,1	0,7
187	Bélarus	4	1,0	1,0	1,0	0,1	0,1[*]	0,1[*]	3	2	2	0,2	0,1[*]	0,1[*]
188	Bosnie-Herzégovine	5	...	...	...	0,1	0,1	0,0	...	...	...	0,1	0,1	0,0
189	Bulgarie	4	3,0	4,0	3,0	1,0[z]	1,0[z]	1,0[z]	13	8	5	1,6[z]	1,0[z]	0,6[z]
190	Croatie	4	0,0	1,0	0,0	0,0[z]	0,0[z]	0,0[z]	0,9	0,6	0,3	0,5[z]	0,3[z]	0,2[z]
191	Estonie	6	2,0	4,0	1,0	1,0[z]	1,0[z]	0,0[z]	3	2	1	0,4[z]	0,3[z]	0,1[z]
192	Ex-République yougoslave de Macédoine	5	0,05	0,05	0,04	0,0[z]	0,0[z]	0,0[z]	0,1	0,0	0,0	0,2[z]	0,1[z]	0,1[z]
193	Fédération de Russie	4	1,0	...	...	0,0[y]	...	...	93	...	...	19[y]	...	...
194	Hongrie	4	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	11	6	5	7	4	3
195	Lettonie	6	2,0	3,0[**]	1,0[**]	2,0	3,0	2,0	2,9	2,0[**]	0,9[**]	3	2	1
196	Lituanie	4	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	0,0	2,0	1,4	0,5	0,6	0,4	0,2
197	Monténégro	5	...	...	...	**0,1**	**0,0**	**0,1**	...	...	...	**0,03**	**0,02**	**0,01**
198	Pologne	6	1,0	...	...	1,0[z]	1,0[z]	0,0[z]	40	...	...	18[z]	13[z]	5[z]
199	République de Moldova	4	1,0	...	...	-	-	-	2	...	...	-	-	-
200	République tchèque	5	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	0,0	8	5	3	3	2	1
201	Roumanie	4	3,0	4,0	3,0	2,0[z]	2,0[z]	2,0[z]	43	27	16	15[z]	9[z]	6[z]
202	Serbie	4	...	...	...	0,0	0,0	0,0	...	...	...	1,1	0,7	0,4
203	Slovaquie	4	2,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	7	4	3	6	3	3
204	Slovénie	6	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	0,9	0,6	0,3	0,8	0,5	0,3
205	Turquie	5	...	...	...	2,0[z]	2,0[z]	2,0[z]	...	...	...	112[z]	53[z]	59[z]
206	Ukraine	4	1,0	1,0[*]	1,0[*]	0,06	0,06	0,06	17	9[*]	8[*]	1,0	0,5	0,5

Tableau 6

EFFICACITÉ INTERNE															
ACHÈVEMENT DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE															
TAUX DE SURVIE EN DERNIÈRE ANNÉE (%)						NOMBRE D'ABANDONS SCOLAIRES PRECOCES, TOUTES ANNÉES D'ÉTUDES CONFONDUES (000)						TAUX D'ACHÈVEMENT DU PRIMAIRE D'UNE COHORTE (%)			
Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en			
1999			2010			1999			2011			2010			
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	
99	99	99	99[y]	99[y]	99[y]	5	2	3	3,4[z]	1,9[z]	1,5[z]	...	...	...	**144**
55	55	54	68	67	69	82	46	37	57	30	26	67,2	66,4	68,0	**145**
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	**146**
90[*]	88[*]	92[*]	77	74	79	*0,5*[*]	*0,3*[*]	*0,2*[*]	1,2	0,7	0,5	...	...	...	**147**
...	...	...	99[x]	99[x]	99[x]	...	...	...	0,6[y]	0,3[y]	0,3[y]	...	...	...	**148**
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	**149**
...	...	...	84	82	85	...	...	...	6	4	3	65,6	63,3	68,0	**150**
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	**151**
91	...	...	...	...	...	***0,3***	...	...	...	...	...	...	...	...	**152**
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	**153**
69	67	71	71[x]	74[x]	69[x]	*1,9*	*1,1*	*0,9*	1,8[y]	0,9[y]	0,9[y]	...	...	...	**154**
83	80	86	94	...	...	*342*	*209*	*133*	90	...	...	...	...	...	**155**
Asie du Sud et de l'Ouest															
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	**156**
...	...	...	66[*, y]	62[*, y]	71[*, y]	...	...	...	1 246[*, z]	709[*, z]	537[*, z]	60,3[*, y]	60,5[*, y]	60,0[*, y]	**157**
82	78	86	**95**	**91**	**99**	3	2	1	**0,6**	**0,6**	**0,1**	**87,7**	**82,1**	**93,4**	**158**
62	63	60	...	...	...	*11 336*	*6 142*	*5 194*	...	...	...	...	...	...	**159**
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	**160**
59	57	63	...	...	...	*360*	*217*	*143*	...	...	...	...	...	...	**161**
...	...	...	52	53	51	...	...	...	2 062	1 111	951	44,1	45,9	42,0	**162**
97	*98*	*97*	98	98	98	***35***	***13***	***22***	22	10	12	94,5[y]	96,6[y]	92,3[y]	**163**
98	***98***	***98***	97	100	95	...	...	...	9,3	0,1	9,1	...	...	...	**164**
États arabes															
91	90	93	95	94	95	*61*	*38*	*24*	36	21	16	...	...	...	**165**
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	**166**
90	89	91	98	97	98	1,0	0,5	0,5	0,4	0,2	0,1	...	...	...	**167**
...	...	...	64[**, x]	64[**, x]	64[**, x]	...	...	...	4[**, y]	2[**, y]	2[**, y]	...	...	...	**168**
...	...	...	99	99	99	...	...	...	21	10	10	...	...	...	**169**
89	90	89	84	85	84	1,7	0,9	0,8	12	6	6	...	...	...	**170**
49[**]	51[**]	47[**]	...	...	...	*358*[**]	*186*[**]	*172*[**]	...	...	...	...	...	...	**171**
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	**172**
96	97	96	...	...	...	*5*	*2*	*2*	...	...	...	...	...	...	**173**
94	93	95	96[y]	96[y]	96[y]	3	2	1	1,8[z]	0,9[z]	0,9[z]	...	...	...	**174**
90[**]	87[**]	94[**]	90	88	94	*7*[**]	*5*[**]	*2*[**]	7	5	2	86,4[**, x]	81,3[**, x]	91,8[**, x]	**175**
75	75	76	**88**	**89**	**88**	220	118	102	**74**	**36**	**37**	**82,5**	**82,7**	**82,3**	**176**
40	***39***	***42***	81[x]	80[x]	82[x]	...	...	...	19[y]	10[y]	9[y]	...	...	...	**177**
92	92	92	...	...	...	4	2	2	...	...	...	...	...	...	**178**
77[**]	74[**]	81[**]	...	...	...	*102*[**]	*66*[**]	*36*[**]	...	...	...	...	...	...	**179**
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	**180**
87	87	87	96	95	96	59	...	...	28	16	12	93,6	93,1	94,1	**181**
...	...	...	...	...	...							...	...	...	**182**
99	99	98	96	...	...	*1,4*	*0,4*	*1,0*	4	...	...	...	...	...	**183**
87	86	88	95[x]	94[x]	95[x]	*26*	*14*	*11*	9[y]	5[y]	4[y]	89,4[x]	87,8[x]	91,0[x]	**184**
69[**]	***72***[**]	***64***[**]	76	82	68	...	...	...	181	72	109	...	...	...	**185**
Europe centrale et orientale															
90	*86*	*93*	98	98	98	***7***	***5***	***2***	0,8	0,5	0,4	93,9	93,5	94,3	**186**
99	99	99	98[*]	97[*]	100[*]	11	10	1	1,6[*]	1,4[*]	0,2[*]	99,7[*]	...	...	**187**
...	...	...	81	81	80	...	...	...	7	3	3	...	...	...	**188**
93	93	93	97[y]	98[y]	97[y]	9	5	4	1,7[z]	0,8[z]	0,9[z]	...	...	...	**189**
99	99	100	99[y]	99[y]	100[y]	0,3	0,2	0,1	0,4[z]	0,3[z]	0,1[z]	...	...	...	**190**
98	98	99	98[y]	97[y]	98[y]	0,4	0,1	0,3	0,3[z]	0,2[z]	0,1[z]	...	...	...	**191**
97	96	99	...	...	...	0,5	0,3	0,2	...	...	...	...	...	...	**192**
95	...	...	96[x]	...	...	*87*	...	...	51[y]	...	...	...	...	...	**193**
96	95	98	98[x]	98[x]	98[x]	5	3	2	2[y]	1[y]	1[y]	...	...	...	**194**
97	97	97	93	93	93	*0,9*	*0,5*	*0,4*	1,3	0,7	0,7	...	...	...	**195**
99	99	100	96	96	97	0,6	0,2	0,4	1,0	0,6	0,4	...	...	...	**196**
...	...	...	**80**	**80**	**81**	...	...	...	**1,4**	**0,8**	**0,7**	**...**	**...**	**...**	**197**
98	...	...	99[y]	99[y]	100[y]	-	...	...	9[y]	5[y]	4[y]	...	...	...	**198**
95	...	...	95	96	95	*3*	...	...	1,6	0,8	0,8	93,4	93,6	93,3	**199**
98	98	99	99	99	99	*2,1*	*1,2*	*0,8*	0,8	0,4	0,4	...	...	...	**200**
96	95	96	97[y]	97[y]	97[y]	12	7	5	6[z]	3[z]	3[z]	...	...	...	**201**
...	...	...	98	98	98	...	...	...	1,4	0,9	0,6	97,6	96,5	98,7	**202**
97	96	98	98	98	98	1,9	0,8	1,0	1,0	0,6	0,4	...	...	...	**203**
100	100	100	99	99	98	0,2	0,1	0,1	0,3	0,1	0,2	...	...	...	**204**
...	...	...	99[y]	98[y]	100[y]	...	...	...	10[z]	...	...	...	...	...	**205**
97[*]	96[*]	97[*]	98	98	99	...	...	...	8	5	3	...	...	...	**206**

Tableau 6 (suite)

	Pays ou territoire	Durée[1] de l'ensei-gnement primaire	EFFICACITÉ INTERNE – REDOUBLEMENT DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE											
			REDOUBLANTS, TOUTES ANNÉES D'ÉTUDES CONFONDUES (%)						NOMBRE DE REDOUBLANTS, TOUTES ANNÉES D'ÉTUDES CONFONDUE (000)					
			Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en					
			1999			2011			1999			2011		
		2011	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F
			Moyenne pondérée			Moyenne pondérée			Somme			Somme		
I	Monde	...	5,3	5,5 **	5,0 **	4,6 **	4,7 **	4,5 **	34 314	19 116 **	15 199 **	32 359 **	17 293 **	15 065 **
II	Pays développés	...	1,0	0,8	1,3	0,8 **	0,5 **	1,2 **	731	300	432	555 **	177 **	378 **
III	Pays en développement	...	5,9 **	6,2 **	5,6 **	5,1 **	5,3 **	5,0 **	33 437 **	18 755 **	14 682 **	31 775 **	17 140 **	14 635 **
IV	Pays en transition	...	0,8	0,7 **	1,0 **	0,2 **	...	...	146	61 **	85 **	29 **	...	...
V	Afrique subsaharienne	...	11,4	11,8	10,9	8,7 **	8,6 **	8,9 **	9 340	5 256	4 084	11 911 **	6 143 **	5 768 **
VI	Amérique du Nord et Europe occidentale	...	1,0	0,6	1,4	0,8 **	0,4 **	1,3 **	519	162	357	433 **	101 **	332 **
VII	Amérique latine et Caraïbes	...	12,0	12,6	11,3	8,3 **	8,6 **	7,9 **	8 397	4 564	3 833	5 430 **	2 918 **	2 512 **
VIII	Amérique latine	...	12,0	12,6	11,3	8,1 **	8,4 **	7,8 **	8 095	4 404	3 691	5 124 **	2 756 **	2 368 **
IX	Caraïbes	...	12,5 **	13,0 **	12,1 **	12,7 **, z	13,2 **, z	12,3 **, z	302 **	160 **	142 **	308 **, z	163 **, z	145 **, z
X	Asie centrale	...	0,3	0,4 **	0,2 **	0,1	0,1	0,1	20	12 **	7 **	4	2	2
XI	Asie de l'Est et Pacifique	...	2,2 **	2,3 **	2,1 **	1,4	1,5	1,3	4 995 **	2 749 **	2 246 **	2 571	1 465	1 106
XII	Asie de l'Est	...	2,2 **	2,3 **	2,1 **	1,4	1,5	1,3	4 903 **	2 696 **	2 207 **	2 484	1 412	1 072
XIII	Pacifique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
XIV	Asie du Sud et de l'Ouest	...	4,7	4,7	4,7	5,0 **, y	5,1 **, y	4,8 **, y	7 296	4 115	3 181	9 511 **, y	5 140 **, y	4 371 **, y
XV	États arabes	...	9,2	10,4	7,7	6,7	7,8	5,4	3 222	1 991	1 232	2 852	1 762	1 091
XVI	Europe centrale et orientale	...	2,1	2,1 **	2,2 **	1,0 **	0,6 **	1,4 **	525	266 **	258 **	190 **	61 **	129 **
XVII	Pays à faible revenu	...	11,8 **	12,0 **	11,5 **	10,2	10,2	10,1	8 793 **	4 846 **	3 947 **	12 889	6 733	6 156
XVIII	Pays à revenu moyen	...	4,9 **	5,2 **	4,6 **	3,8 **	3,9 **	3,6 **	24 602 **	13 860 **	10 741 **	18 829 **	10 341 **	8 488 **
XIX	Revenu moyen inférieur	...	5,0	5,2	4,8	4,0 **	4,2 **	3,7 **	12 279	6 976	5 303	11 633 **	6 423 **	5 210 **
XX	Revenu moyen supérieur	...	4,8 **	5,2 **	4,4 **	3,5	3,6	3,4	12 322 **	6 884 **	5 438 **	7 196	3 919	3 278
XXI	Pays à revenu élevé	...	1,2	1,0	1,4	0,9 **	0,6 **	1,2 **	920	409	511	641 **	219 **	421 **

Source: Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU).

Note: Les tableaux statistiques incluent les données du Soudan (pré-sécession) à titre indicatif dans la mesure où celles des deux entités crées en juillet 2011 deviennent tout juste disponibles. La classification des pays par niveau de revenu est telle que définie par la Banque mondiale, mais n'inclut que les pays EPT. Elle est basée sur la liste des pays par niveau de revenu révisée en juillet 2012.

1. Dans le présent tableau, la durée de l'enseignement primaire est définie conformément à la CITE 97 et peut différer de celle en vigueur au niveau national.

Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2011 pour les taux de survie et d'achèvement d'une cohorte, et de l'année scolaire s'achevant en 2012 pour le pourcentage de redoublants (toutes années d'édudes confondues) et le nombre d'abandons scolaires précoces (toutes années d'études confondues). Celles en italique sont de 2000 et celles en gras italique sont de 2001.

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2010.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2009.

(x) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2008.

(*) Estimation nationale.

(**) Estimation partielle de l'ISU.

(-) Valeur nulle ou négligeable.

(.) La catégorie ne s'applique ou n'existe pas.

(...) Données non disponibles.

Tableau 6

EFFICACITÉ INTERNE															
ACHÈVEMENT DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE															
TAUX DE SURVIE EN DERNIÈRE ANNÉE (%)						NOMBRE D'ABANDONS SCOLAIRES PRECOCES, TOUTES ANNÉES D'ÉTUDES CONFONDUES (000)						TAUX D'ACHÈVEMENT DU PRIMAIRE D'UNE COHORTE (%)			
Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en			
1999			2010			1999			2011			2010			
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	
Moyenne pondérée			Moyenne pondérée			Somme			Somme			Médiane			
74	74	74	75 **	74 **	76 **	35 679	19 195 **	16 484 **	34 348 **	18 444 **	15 904 **	...	...	...	I
93	92	93	94 **	96 **	92 **	902	508	394	635 **	220 **	414 **	...	...	...	II
71	71 **	71 **	73 **	72 **	73 **	34 556 **	18 556 **	16 000 **	33 611 **	18 158 **	15 453 **	...	...	...	III
96	96 **	97 **	97 **	96 **	98 **	221	131 **	90 **	103 **	66 **	37 **	...	...	...	IV
58	59	56	56 **	56 **	56 **	7 176	3 771	3 404	12 009 **	6 254 **	5 754 **	...	...	...	V
92	92	93	94 **	96 **	92 **	738	423	315	523 **	164 **	359 **	...	...	...	VI
77	75	80	84 **	82 **	86 **	3 222	1 867	1 355	2 002 **	1 172 **	830 **	...	...	...	VII
78	76	81	86 **	83 **	88 **	2 936	1 714	1 222	1 720 **	1 022 **	698 **	...	...	...	VIII
44 **	43 **	45 **	43 **	42 **	44 **	286 **	152 **	133 **	282 **	150 **	132 **	...	...	...	IX
97	97	97	98	98	98	73	35	38	30	16	13	95	95	95	X
84 **	84 **	83 **	89 **	89 **	89 **	7 018 **	3 603 **	3 415 **	3 503	1 892	1 611	...	...	...	XI
84 **	84 **	84 **	89 **	89 **	90 **	6 856 **	3 518 **	3 338 **	3 367	1 823	1 544	78	...	...	XII
67 **	67 **	67 **	...	...	...	162 **	84 **	77 **	...	...	...	...	...	...	XIII
62	63	61	64 **	62 **	66 **	15 817	8 637	7 180	15 124 **	8 340 **	6 784 **	...	...	...	XIV
79 **	80 **	78 **	87	87	86	1 386	709	677	1 055	535	520	...	...	...	XV
96	95 **	97 **	98 **	97 **	98 **	250	150 **	99 **	103 **	71 **	33 **	...	...	...	XVI
55	56	54	59	58	59	8 412	4 369	4 043	11 358	5 969	5 389	...	...	...	XVII
75	75 **	75 **	77 **	76 **	78 **	26 247 **	14 260 **	11 987 **	22 293 **	12 232 **	10 061 **	...	...	...	XVIII
68	68	68	69 **	68 **	71 **	18 805	10 334	8 471	18 421 **	10 153 **	8 268 **	...	...	...	XIX
85 **	85 **	85 **	90 **	89 **	90 **	7 442 **	3 926 **	3 516 **	3 872	2 079	1 793	...	...	...	XX
92	92	93	94 **	96 **	92 **	1 020	566	454	697 **	243 **	454 **	...	...	...	XXI

Tableau 7
Participation dans l'enseignement secondaire[1]

	Pays ou territoire	TRANSITION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GÉNÉRAL (%) Année scolaire s'achevant en 2010			EFFECTIF SCOLARISÉ DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE									Premier cycle du secondaire Année scolaire s'achevant en 2011			
					Groupe d'âge 2011	Population d'âge scolaire (000) 2011[3]	Effectif total Année scolaire s'achevant en 1999		Effectif total 2011		Effectif du privé en % de l'effectif total Année scolaire s'achevant en 2011	Effectif scolarisé dans l'enseignement technique et professionnel Année scolaire s'achevant en 2011					
		Total	M	F			Total (000)	% F	Total (000)	% F		Total (000)	% F	Total	M	F	IPS (F/M)
	Afrique subsaharienne																
1	Afrique du Sud	…	…	…	14-18	4 950	4 239	53	4 688 y	51 y	3 y	269 y	43 y	96 y	96 y	97 y	1,01 y
2	Angola	34 x	26 x	45 x	12-17	2 817	300	43	850 z	41 z	11 z	363 z	33 z	39 z	45 z	34 z	0,76 z
3	Bénin	67	68	66	12-18	1 408	213	31	724	38	19	25	38	64	76	51	0,67
4	Botswana	…	…	…	13-17	218	158	51	…	…	…	…	…	91 y	89 y	93 y	1,05 y
5	Burkina Faso	51	53	48	12-18	2 673	173	38	676	44	41	27	46	34	37	31	0,85
6	Burundi	37	42	32	13-19	1 363	113	…	381	42	9	19	39	38	43	33	0,77
7	Cameroun	52	49	56	12-18	3 069	643 **	45 **	1 574	46	25	322	37	64	68	59	0,86
8	Cap-Vert	90	87	93	12-17	69	45 **	…	62	54	14	2	49	113	109	118	1,09
9	Comores	…	…	…	12-18	105	29	44	…	…	…	…	…	53	53	54	1,01
10	Congo	71	…	…	12-18	612	173	41	…	…	…	…	…	…	…	…	…
11	Côte d'Ivoire	46 x	47 x	45 x	12-18	3 159	592 **	35 **	…	…	…	…	…	…	…	…	…
12	Érythrée	90	91	89	12-18	787	115	41	257	44	5	2	37	45	49	40	0,81
13	Éthiopie	82	84	80	13-18	12 087	1 060	40	4 542	46	11	371	46	47	50	44	0,88
14	Gabon	…	…	…	11-17	243	87	46	…	…	…	…	…	…	…	…	…
15	Gambie	85	84	85	13-18	237	…	…	124 **,z	49 **,z	…	…	…	63 z	62 z	63 z	1,02 z
16	Ghana	91	90	91	12-18	3 695	1 024	44	2 216	46	16	80	37	83	85	80	0,94
17	Guinée	59	62	54	13-19	1 535	168 **	26 **	669	38	34	33	47	49 **	59 **	38 **	0,65 **
18	Guinée-Bissau	…	…	…	13-17	170	26	36	…	…	…	…	…	…	…	…	…
19	Guinée équatoriale	85	86	84	13-18	89	20	27	…	…	…	…	…	45	46	44	0,96
20	Kenya	…	…	…	12-17	5 537	1 822	49	3 204 y	47 y	13 y	16 y	58 y	91 y	94 y	88 y	0,93 y
21	Lesotho	74 **	72 **	76 **	13-17	267	74	57	131 **	58 **	1 **	…	…	60 **	50 **	69 **	1,39 **
22	Libéria	78 x	81 x	74 x	12-17	530	114	39	238	44	…	18	50	50	54	45	0,83
23	Madagascar	70	70	69	11-17	3 508	…	…	1 022 **,y	49 **,y	40 **,y	…	…	42 y	43 y	41 y	0,96 y
24	Malawi	76	76	75	12-17	2 155	556	41	736	47	…	-	-	42	43	41	0,94
25	Mali	79	80	78	13-18	2 080	218	34	821	41	31	94	41	53	61	45	0,75
26	Maurice	71	66	76	11-17	146	104	49	…	…	54 **,z	…	…	96	96	96	1,00
27	Mozambique	49	47	51	13-17	2 715	103	39	728	47	13	32	34	34	36	32	0,90
28	Namibie	82 y	81 y	84 y	14-18	263	116	53	…	…	…	…	…	…	…	…	…
29	Niger	54	56	52	13-19	2 371	105	38	373	39	20 **,y	7	54	21	25	17	0,69
30	Nigéria	…	…	…	12-17	21 088	3 845	47	9 057 z	46 z	22 z	…	…	47 z	49 z	44 z	0,89 z
31	Ouganda	58	60	57	13-18	4 793	547	43	1 278 **,y	45 **,y	…	83 **,y	38 **,y	34 y	37 y	31 y	0,84 y
32	République centrafricaine	45 x	45 x	45 x	12-18	699	70 **	…	126	36	10 y	5	38	24	32	17	0,53
33	République démocratique du Congo	…	…	…	12-17	9 509	…	…	3 783	37	16 z	…	…	…	…	…	…
34	République-Unie de Tanzanie	41 **,y	45 **,y	37 **,y	14-19	5 890	…	…	2 118	46	…	234	47	47	49	44	0,89
35	Rwanda	…	…	…	13-18	1 358	105	51	486	52	21	59	50	47	45	49	1,09
36	Sao Tomé-et-Principe	68	65	70	12-16	20	…	…	14	53	3	0,5	27	97	91	104	1,14
37	Sénégal	92	93	91	13-19	1 982	234	39	834 *	47 *	19 *	38 *	51 *	…	…	…	…
38	Seychelles	97	95	98	12-16	6	8	50	7	50	8	-	-	131	129	133	1,03
39	Sierra Leone	…	…	…	12-17	798	156	42 **	…	…	…	…	…	58	65	52	0,79
40	Somalie	…	…	…	12-17	1 240	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
41	Soudan du Sud	…	…	…	12-17	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
42	Tchad	72	76	65	12-18	1 798	123	21	457	30	15	7	37	29	40	19	0,47
43	Swaziland	90	90	90	13-17	151	62	50	91	49	3	-	-	69	70	67	0,96
44	Togo	75	78	71	12-18	966	232	29	546	…	23	28	…	70	…	…	…
45	Zambie	56	61	51	14-18	1 500	…	…	…	…	…	…	…	70	75	64	0,86
46	Zimbabwe	…	…	…	13-18	1 930	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
	Amérique du Nord et Europe occidentale																
47	Allemagne	…	…	…	10-18	7 302	8 185	48	7 664 z	47 z	8 z	1 557 z	39 z	101 z	102 z	100 z	0,99 z
48	Andorre	…	…	…	12-17	5	…	…	4	48	2 z	0,4	48	87	88	85	0,97
49	Autriche	99	99	99	10-17	736	748	48	724	48	9	285	44	102	102	102	1,00
50	Belgique	98 x	…	…	12-17	723	1 033	51	806 z	48 z	69 z	322 z	44 z	117 z	120 z	114 z	0,95 z
51	Canada	…	…	…	12-17	2 523	2 512	49	2 658 y	48 y	7 y	…	…	100 y	101 y	100 y	0,99 y
52	Chypre[4]	100 y	100 y	100 y	12-17	68 *	63	49	64 z	49 z	17 z	4 z	16 z	97 z	97 z	97 z	1,00 z
53	Danemark	99 y	99 y	99 y	13-18	426	422	50	504 z	49 z	14 z	132 z	43 z	117 z	116 z	117 z	1,02 z
54	Espagne	94 y	93 y	95 y	12-17	2 527	3 299	50	3 248	49	27	567	46	122	123	121	0,99
55	États-Unis	…	…	…	12-17	24 784	22 445	…	24 193 z	49 z	8 z	. z	. z	103 z	102 z	103 z	1,01 z
56	Finlande	100	100	100	13-18	392	480	51	423	50	9	134	47	100	100	100	1,00
57	France[5]	…	…	…	11-17	5 184	5 955	49	5 888	49	26	1 178	43	110	111	110	0,99
58	Grèce	…	…	…	12-17	651	771	49	717 z	47 z	5 z	112 z	35 z	109 z	112 z	106 z	0,95 z
59	Irlande	…	…	…	13-17	279	346	50	331	49	0,7	53	51	111	110	111	1,01
60	Islande	100 y	100 y	100 y	13-19	33	32	50	36 z	49 z	12 z	8 z	42 z	96 z	97 z	95 z	0,98 z
61	Israël	99 y	98 y	99 y	12-17	708	629	49	708 z	49 z	11 z	133 z	45 z	103 z	101 z	104 z	1,03 z
62	Italie	100 y	100 y	100 y	11-18	4 589	4 450	49	4 626 z	48 z	8 z	1 709 z	40 z	107 z	107 z	106 z	0,99 z
63	Luxembourg	…	…	…	12-18	43	33	50	43 z	50 z	18 z	13 z	47 z	115 z	114 z	116 z	1,02 z
64	Malte	…	…	…	11-17	36	38	45	37 z	46 z	29 z	6 z	34 z	103 z	105 z	100 z	0,95 z
65	Monaco[6]	…	…	…	11-17	…	3	51	3	49	22	0,5	44	…	…	…	…
66	Norvège	100 y	100 y	100 y	13-18	395	378	49	435 z	48 z	8 z	131 z	41 z	98 z	98 z	98 z	1,00 z
67	Pays-Bas	…	…	…	12-17	1 207	1 365	48	1 475 z	48 z	…	698 z	46 z	127 z	130 z	124 z	0,95 z
68	Portugal	…	…	…	12-17	656	847	51	721 z	50 z	16 z	183 z	42 z	116 z	118 z	115 z	0,97 z
69	Royaume-Uni	…	…	…	11-17	5 176	5 202	49	5 538 z	49 z	29 z	733 z	47 z	113 z	115 z	111 z	0,97 z
70	Saint-Marin[4,6]	99	100	98	11-18	2 *	1,0	49	2	48	.	0,5	29	95 *	95 *	95 *	1,00 *
71	Suède	100	100	100	13-18	711	946	54	699	48	19	227	44	98	98	97	0,98
72	Suisse	99 y	…	…	13-19	634	544	47	605	48	10	207	42	109	108	111	1,02

	TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE (%)												ADOLESCENTS NON SCOLARISÉS (000)[2]						
	Second cycle du secondaire				Total secondaire														
	Année scolaire s'achevant en 2011				Année scolaire s'achevant en 1999				2011				Année scolaire s'achevant en 1999			Année scolaire s'achevant en 2011			
	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	Total	M	F	
Afrique subsaharienne																			
1,01 y	92 y	89 y	95 y	1,08 y	88	83	94	1,13	94 y	92 y	96 y	1,05 y	161 **	89 **	72 **	…	…		1
0,76 z	22 z	28 z	16 z	0,56 z	13	15	11	0,75	31 z	37 z	25 z	0,69 z	…	…	…	166 **, z	…		2
0,67	33	46	21	0,45	22	31	14	0,44	51	64	39	0,60	…	…	…	…	…		3
1,05 y	…	…	…	…	73	71	76	1,07	…	…	…	…	11 **	7 **	4 **	5 **, y	3 **, y		4
0,85	**11**	**13**	**8**	**0,62**	9	11	7	0,62	**25**	**27**	**22**	**0,81**	918	443	475	**854**	**414**		5
0,77	15	18	11	0,62	***11***	…	…	…	28	32	24	0,74	…	…	…	…	…		6
0,86	34	38	31	0,80	26 **	28 **	24 **	0,84 **	51	56	47	0,84	…	…	…	579	247		7
1,09	67	58	77	1,33	*68* **	…	…	…	90	83	97	1,17	…	…	…	3 **, z	…		8
1,01	…	…	…	…	30	33	27	0,81	…	…	…	…	…	…	…	…	…		9
…	…	…	…	…	*36*	*42*	*29*	*0,70*	…	…	…	…	…	…	…	…	…		10
…	…	…	…	…	23 **	30 **	16 **	0,54 **	…	…	…	…	***1 175*** **	***539*** **	***636*** **	…	…		11
0,81	23	27	20	0,74	22	26	18	0,68	33	37	29	0,78	113	52	61	206	96		12
0,88	17	19	15	0,78	13	16	11	0,67	38	40	35	0,87	3 599	1 521	2 078	3 194 **	1 469 **		13
…	…	…	…	…	48	52	44	0,86	…	…	…	…	…	…	…	…	…		14
1,02 z	45 **, z	48 **, z	41 **, z	0,85 **, z	…	…	…	…	54 **, z	56 **, z	53 **, z	0,95 **, z	…	…	…	32 **, z	16 **, z		15
0,94	**41**	**44**	**37**	**0,84**	40	44	36	0,81	**59**	**62**	**56**	**0,90**	507 **	234 **	273 **	275 y	138 y		16
0,65 **	**34** **	**42** **	**26** **	**0,61** **	14 **	20 **	7 **	0,37 **	**43**	**52**	**33**	**0,64**	507	215	292	**424**	**181**		17
…	…	…	…	…	*19*	*24*	*13*	*0,55*	…	…	…	…	*42*	*16*	*27*	…	…		18
0,96	…	…	…	…	33	48	18	0,37	…	…	…	…	***13*** **	…	…	…	…		19
0,93 y	44 y	47 y	41 y	0,87 y	38	39	38	0,96	60 y	63 y	57 y	0,90 y	*225* **	*124* **	*101* **	30 **, y	…		20
1,39 **	33 **	27 **	39 **	1,42 **	30	26	35	1,36	49 **	41 **	57 **	1,40 **	31 **	22 **	9 **	40 **	24 **		21
0,83	39	44	35	0,80	31	38	24	0,65	45	49	40	0,81	…	…	…	…	…		22
0,96 y	15 **, y	16 **, y	14 y	0,87 **, y	…	…	…	…	31 **, y	32 **, y	30 y	0,94 **, y	***626*** **	***299*** **	***327*** **	…	…		23
0,94	17	19	15	0,79	38	45	32	0,70	34	36	33	0,91	68	…	…	319 y	160 y		24
0,75	24	30	18	0,62	14	19	10	0,54	39	46	33	0,71	…	…	…	563	247		25
1,00	…	…	…	…	76	76	75	0,98	…	…	…	…	14 **	7 **	7 **	…	…		26
0,90	**12**	**13**	**12**	**0,88**	5	6	4	0,63	**26**	**27**	**25**	**0,89**	730 **	310 **	420 **	**656**	**283**		27
…	…	…	…	…	57	54	61	1,12	…	…	…	…	18	11	7	…	…		28
0,69	**5**	**7**	**4**	**0,53**	7	9	5	0,59	**15**	**18**	**12**	**0,66**	787	375	412	**1 170**	**564**		29
0,89 z	41 z	44 z	38 z	0,87 z	23	24	22	0,91	44 z	47 z	41 z	0,88 z	…	…	…	…	…		30
0,84 y	15 **, y	18 **, y	13 **, y	0,72 **, y	*16*	*19*	*14*	*0,76*	28 **, y	31 **, y	26 **, y	0,82 **, y	…	…	…	650 **, z	305 **, z		31
0,53	9	11	7	0,63	***12*** **	…	…	…	18	23	13	0,55	…	…	…	224 **	88 **		32
…	…	…	…	…	…	…	…	…	40	50	29	0,59	…	…	…	…	…		33
0,89	**10**	**12**	**8**	**0,70**	…	…	…	…	**35**	**37**	**33**	**0,87**	…	…	…	…	…		34
1,09	23	23	22	0,96	10	10	10	1,01	36	35	37	1,05	…	…	…	…	…		35
1,14	**25**	**24**	**26**	**1,08**	…	…	…	…	**69**	**65**	**74**	**1,13**	…	…	…	1,7 z	0,8 z		36
…	…	…	…	…	16	19	12	0,65	42 *	44 *	40 *	0,92 *	…	…	…	…	…		37
1,03	115	102	129	1,26	105	103	107	1,04	124	117	131	1,12	0,0	…	…	0,1	…		38
0,79	…	…	…	…	***28***	***33*** **	***22*** **	***0,68*** **	…	…	…	…	…	…	…	…	…		39
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…		40
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…		41
0,47	19	28	10	0,36	10	16	4	0,26	25	35	15	0,44	549	235	314	…	…		42
0,96	47	47	47	0,99	44	44	44	1,00	60	61	59	0,97	20	10	10	…	…		43
…	37	…	…	…	31	45	18	0,40	56	…	…	…	135	27	107	…	…		44
0,86	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…		45
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…		46
Amérique du Nord et Europe occidentale																			
0,99 z	107 z	114 z	100 z	0,88 z	98	99	97	0,98	103 z	106 z	100 z	0,95 z	…	…	…	…	…		47
0,97	88	81	96	1,19	…	…	…	…	87	86	88	1,03	…	…	…	0,6	0,3		48
1,00	95	98	92	0,93	98	100	95	0,95	98	100	96	0,96	…	…	…	…	…		49
0,95 z	107 z	109 z	106 z	0,98 z	141	136	146	1,07	111 z	112 z	109 z	0,97 z	…	…	…	…	…		50
0,99 y	102 y	103 y	101 y	0,97 y	103	102	104	1,02	102 y	103 y	100 y	0,98 y	…	…	…	…	…		51
1,00 z	87 z	86 z	88 z	1,02 z	93	92	95	1,03	91 z	91 z	92 z	1,01 z	1,1	0,5	0,6	1,3 z	0,7 z		52
1,02 z	121 z	121 z	121 z	1,00 z	125	122	128	1,05	119 z	118 z	119 z	1,01 z	*1,4*	*1,0*	*0,5*	1 z	1 z		53
0,99	141	137	144	1,05	109	106	112	1,06	129	128	129	1,01	38	21	17	1	…		54
1,01 z	90 z	89 z	91 z	1,01 z	94	…	…	…	96 z	96 z	97 z	1,01 z	462	…	…	122 z	…		55
1,00	116	111	120	1,08	121	116	126	1,09	108	106	110	1,05	0,2	…	…	4	2		56
0,99	118	117	119	1,03	109	109	109	1,00	114	113	114	1,01	95	54	40	4	…		57
0,95 z	110 z	112 z	108 z	0,96 z	91	89	93	1,04	109 z	112 z	107 z	0,96 z	40	23	17	1,0 z	…		58
1,01	131	127	135	1,07	106	102	109	1,06	119	117	121	1,03	2,6	2,3	0,2	3	…		59
0,98 z	117 z	115 z	119 z	1,03 z	109	106	112	1,05	108 z	107 z	109 z	1,02 z	0,7	0,5	0,3	0,5 z	0,2 z		60
1,03 z	102 z	100 z	103 z	1,02 z	100	101	100	0,99	102 z	101 z	103 z	1,02 z	4	…	…	0,1 z	…		61
0,99 z	97 z	98 z	96 z	0,99 z	92	93	92	0,99	100 z	101 z	100 z	0,99 z	14	…	…	9 z	…		62
1,02 z	90 z	89 z	92 z	1,04 z	98	95	100	1,05	101 z	100 z	103 z	1,03 z	1,0	0,6	0,4	0,4 z	0,3 z		63
0,95 z	97 z	110 z	84 z	0,76 z	89	95	81	0,85	101 z	107 z	95 z	0,89 z	…	…	…	1,2 z	0,5 z		64
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…		65
1,00 z	124 z	126 z	122 z	0,97 z	119	118	121	1,02	111 z	112 z	110 z	0,98 z	3	2	2	4 z	2 z		66
0,95 z	116 z	114 z	118 z	1,03 z	123	126	121	0,96	121 z	122 z	121 z	0,99 z	1	…	…	15 z	9 z		67
0,97 z	102 z	98 z	106 z	1,08 z	103	99	107	1,08	109 z	108 z	110 z	1,02 z	0,3	…	…	…	…		68
0,97 z	100 z	97 z	102 z	1,05 z	101	100	101	1,01	105 z	105 z	106 z	1,01 z	20	8	12	4 z	…		69
1,00 *	95	94	96	1,02	…	…	…	…	95	94	96	1,01	…	…	…	…	…		70
0,98	99	99	98	0,99	156	139	175	1,26	98	99	98	0,99	3	2	1	26	14		71
1,02	86	89	82	0,93	96	99	92	0,93	95	97	94	0,97	7	4	3	10	5		72

Tableau 7 (suite)

		TRANSITION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GÉNÉRAL (%)			EFFECTIF SCOLARISÉ DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE												
		Année scolaire s'achevant en			Groupe d'âge	Population d'âge scolaire (000)	Effectif total				Effectif du privé en % de l'effectif total	Effectif scolarisé dans l'enseignement technique et professionnel		Premier cycle du secondaire			
							Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en			
		2010			2011	2011[3]	1999		2011		2011	2011		2011			
	Pays ou territoire	Total	M	F			Total (000)	% F	Total (000)	% F		Total (000)	% F	Total	M	F	IPS (F/M)
	Amérique latine et Caraïbes																
73	Anguilla[6]	97	93	100	12-16	...	1	53	1	51	.	0,01	9	...	...	...	...
74	Antigua-et-Barbuda	77 [y]	...	...	12-16	8	*5*	*50* **	8	50	20	0,5	44	119	126	112	0,89
75	Antilles néerlandaises	...	...	...	12-17	15	15	54	...	...	...	...	...	...	...	...	...
76	Argentine	97 [y]	97 [y]	96 [y]	12-17	4 076	3 344	50	3 694 [z]	52 [z]	28 [z]	286 [z]	37 [z]	112 [z]	110 [z]	114 [z]	1,04 [z]
77	Aruba	97 [x]	99 [x]	96 [x]	12-16	8	6	51	7	50	92	1	39	107	110	104	0,94
78	Bahamas	98 [y]	99 [y]	98 [y]	11-16	35	27	49	34 [z]	51 [z]	30 [z]	. [z]	. [z]	101 [z]	100 [z]	103 [z]	1,03 [z]
79	Barbade	...	...	...	11-15	19	22	51	20	50	5 *	.	.	105	101	109	1,08
80	Belize[7]	91	89	93	11-16	...	22	51	34	51	63	2	50	...	...	...	...
81	Bermudes	86	78 **	95 **	11-17	6	***5***	***51***	4	53	44	.	.	85	78	91	1,16
82	Bolivie, État plurinational de	89 [y]	89 [y]	90 [y]	12-17	1 338	830	48	...	...	...	...	...	93 [z]	95 [z]	92 [z]	0,97 [z]
83	Brésil[7]	...	...	...	11-17	...	...	...	23 399	51	14	1 417	57	...	...	...	...
84	Chili	91	88	93	12-17	1 657	1 305	50	1 493	50	59	354	47	98	98	98	1,00
85	Colombie	96	97	95	11-16	5 264	3 589	52	5 131	51	20	288	54	106	103	108	1,05
86	Costa Rica	92	94	90	12-16	413	255	51	419	50	10	64	50	119	119	119	1,00
87	Cuba	98	98	99	12-17	885	740	50	798	48	.	215	38	96	98	95	0,97
88	Dominique	96	96	95	12-16	7	7	57	7	50	29	0,3	69	108	107	108	1,01
89	El Salvador	93	92	93	13-18	884	406	49	598	49	16	93	51	89	89	88	0,99
90	Équateur	96	99	93	12-17	1 699	904	50	1 488	49	30	324	49	97	99	96	0,97
91	Grenade	80 [x]	76 [x]	85 [x]	12-16	10	...	...	12 [z]	50 [z]	62 [z]	0,5 [z]	32 [z]	121 [z]	125 [z]	117 [z]	0,94 [z]
92	Guatemala	94 [y]	97 [y]	92 [y]	13-17	1 713	435	45	1 082 [z]	48 [z]	62 [z]	299 [z]	51 [z]	71 [z]	75 [z]	67 [z]	0,89 [z]
93	Guyana	95 [y]	93 [y]	97 [y]	12-16	93	62	50 **	87	50	9	5	48	98	96	102	1,06
94	Haïti	...	...	...	12-18	1 580	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
95	Honduras	...	...	...	12-16	896	...	...	663	54	27	...	...	75	70	80	1,13
96	Îles Caïmanes	...	...	...	11-16	4	2	48	3	49	28	.	.	85	87	82	0,94
97	Îles Turques et Caïques[6]	...	...	...	12-16	...	1	51	2 [y]	52 [y]	...	. [y]	. [y]	...	...	...	...
98	Îles Vierges britanniques[4,6]	...	...	...	12-16	...	2	47	2	50	16	0,1 *	19 *	...	...	...	...
99	Jamaïque	91 [y]	92 [y]	91 [y]	12-16	294	231 **	50 **	265 [z]	50 [z]	6 [z]	. [z]	. [z]	91 [z]	92 [z]	91 [z]	0,98 [z]
100	Mexique	96	96	95	12-17	13 049	8 722	50	11 836	51	13	1 885	56	119	115	124	1,08
101	Montserrat[6]	...	...	...	12-16	...	0,3	47	0,4 [y]	48 [y]	. [y]	. [y]	. [y]	...	...	...	...
102	Nicaragua	...	...	...	12-16	662	321 **	54 **	465 [z]	52 [z]	22 [z]	7 [z]	60 [z]	80 [z]	78 [z]	81 [z]	1,04 [z]
103	Panama	97	98	96	12-17	389	230	51	286	51	16	46	49	92	91	93	1,03
104	Paraguay	91 [y]	90 [y]	92 [y]	12-17	832	425	50	561 [z]	50 [z]	22 [z]	57 [z]	50 [z]	79 [z]	78 [z]	81 [z]	1,03 [z]
105	Pérou	92	93	91	12-16	2 894	2 278	48	2 640	49	26	-	-	100	102	98	0,97
106	République dominicaine	89	84	94	12-17	1 181	611	55	899	52	21	39	62	86	84	87	1,04
107	Sainte-Lucie	95	93	97	12-16	16	12	56	16	49	3	0,2	18	94	95	93	0,98
108	Saint-Kitts-et-Nevis	95 [*,y]	...	...	12-16	5	*5*	*50*	4	50	4	.	.	99	100	99	0,99
109	Saint-Vincent-et-les-Grenadines	...	...	...	12-16	11	*10* **	*57* **	11 [z]	50 [z]	24 [z]	. [z]	. [z]	119 [z]	123 [z]	114 [z]	0,93 [z]
110	Suriname	47 [x]	40 [x]	53 [x]	12-18	65	***42***	***53***	55	56	18	24	50	90	85	94	1,10
111	Trinité-et-Tobago	88 [*,y]	87 [*,y]	89 [*,y]	12-16	94	117	52	...	...	...	...	...	89 [*,z]	88 [*,z]	90 [*,z]	1,02 [*,z]
112	Uruguay	80 [y]	74 [y]	86 [y]	12-17	315	284	53	287 [z]	52 [z]	15 [z]	44 [z]	46 [z]	111 [z]	107 [z]	114 [z]	1,07 [z]
113	Venezuela, République bolivarienne	99	98	99	12-16	2 740	1 439	54	2 287	51	28	120	50	90	88	92	1,05
	Asie centrale																
114	Arménie	...	...	...	10-16	289	347	...	281 [z]	48 [z]	1 [z]	6 [z]	25 [z]	96 [z]	95 [z]	97 [z]	1,02 [z]
115	Azerbaïdjan[4,8]	98	99	98	10-16	1 027 *	...	...	1 023	47	14	178	50	92	93	90	0,97
116	Géorgie	100 [y]	100 [y]	100 [y]	12-17	343	442	49	342 [y]	...	6 [y]	5 [y]	...	93 [y]	95 [y]	90 [y]	0,95 [y]
117	Kazakhstan	**100**	**100**	**100**	11-17	1 686	1 966	49	**1 643**	**48**	**0,8**	**110**	**30**	**109**	**109**	**109**	**1,00**
118	Kirghizistan	98	98	98	11-17	775	633	50	683 *	49 *	2 *	61 *	42 *	93	93	92	1,00
119	Mongolie	99	98	99	11-16	301	205	55	279	51	9	32	45	88	87	90	1,04
120	Ouzbékistan	99	100	98	11-17	4 136	3 411	49	4 370	49	.	...	...	95	96	94	0,98
121	Tadjikistan	99	99	98	11-17	1 181	769	46	1 045	46	1	23	22	98	102	94	0,93
122	Turkménistan	...	...	...	10-16	688	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	Asie de l'Est et Pacifique																
123	Australie[9]	...	...	...	12-17	1 745	2 491	49	2 282 [z]	47 [z]	33 [z]	749 [z]	42 [z]	113 [z]	115 [z]	111 [z]	0,97 [z]
124	Brunéi Darussalam	100	100	100	12-18	45	34	51	50	48	14 [z]	4	44	118	118	119	1,01
125	Cambodge	80	79	81	12-17	2 010	316	34	...	...	...	...	...	59	60	58	0,97
126	Chine	...	...	...	12-17	119 773	77 436	...	97 452	47	11	20 300	45	90	88	93	1,06
127	Fidji	96 [x]	95 [x]	97 [x]	12-18	112	98	51	101	50	...	2	24	102	100	104	1,05
128	Îles Cook[4]	99	99	100	11-17	2 *	2	50	2	52	14	.	.	98	93	103	1,11
129	Îles Marshall	91 [x]	92 [x]	90 [x]	12-17	6	6	50	5 [y]	50 [y]	21 [y]	...	...	110 [y]	109 [y]	112 [y]	1,03 [y]
130	Îles Salomon	...	...	...	12-18	84	17	41	40 [z]	45 [z]	34 [z]	. [z]	. [z]	70 [z]	71 [z]	69 [z]	0,96 [z]
131	Indonésie	89	84	96	13-18	25 732	*14 264* **	*48* **	20 778	49	41	3 737	42	94	93	95	1,02
132	Japon	...	...	...	12-17	7 106	8 959	49	7 296 [z]	49 [z]	19 [z]	859 [z]	43 [z]	103 [z]	103 [z]	103 [z]	1,00 [z]
133	Kiribati	...	...	...	12-17	14	7	54	...	...	...	...	...	95 [y]	95 [y]	95 [y]	0,99 [y]
134	Macao, Chine	93	92	94	12-17	39	32	51	37	48	95	2	41	112	116	109	0,94
135	Malaisie	99 [y]	100 [y]	98 [y]	12-18	3 852	2 177	51	2 616 [z]	51 [z]	4 [z]	162 [z]	43 [z]	90 [z]	89 [z]	91 [z]	1,02 [z]
136	Micronésie (États fédérés de)	...	...	...	12-17	16	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
137	Myanmar	77 [y]	77 [y]	77 [y]	10-15	5 217	2 059	50	2 852 [z]	51 [z]	. [z]	- [z]	- [z]	62 [z]	61 [z]	64 [z]	1,05 [z]
138	Nauru[4]	...	...	...	12-17	1 *	*0,7*	*54*	...	...	...	...	...	...	...	...	...
139	Nioué[4]	...	...	...	11-16	0,1 *	0,3	54	...	...	...	...	...	...	...	...	...
140	Nouvelle-Zélande	...	...	...	11-17	424	437	50	512 [z]	50 [z]	19 [z]	79 [z]	49 [z]	104 [z]	105 [z]	104 [z]	0,99 [z]
141	Palaos[4]	...	...	...	11-17	2 *	2	49	...	...	...	...	...	...	...	...	...
142	Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	...	...	13-18	913	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
143	Philippines	98 [x]	99 [x]	97 [x]	12-15	8 197	5 117	51	6 767 [y]	51 [y]	20 [y]	. [y]	. [y]	88 [y]	85 [y]	90 [y]	1,05 [y]

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE (%)												ADOLESCENTS NON SCOLARISÉS (000)[2]						
Second cycle du secondaire				Total secondaire														
Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en								Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en			
2011				1999				2011				1999			2011			
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	Total	M	F	
																	Amérique latine et Caraïbes	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,03 **	...	...	...	...	73
0,89	84	76	91	1,21	79	82 **	76 **	0,92 **	105	106	104	0,98	...	...	...	0,1 z	...	74
...	...	...	...	...	91	84	97	1,15	...	...	...	...	0,1	...	...	...	...	75
1,04 z	68 z	61 z	76 z	1,24 z	85	83	87	1,05	90 z	85 z	95 z	1,11 z	...	...	...	23 z	...	76
0,94	80	77	84	1,09	99	96	102	1,06	91	90	91	1,02	0,0	...	...	0,4 y	0,2 y	77
1,03 z	90 z	87 z	94 z	1,08 z	78	78	77	0,99	96 z	93 z	98 z	1,05 z	1,4	0,6	0,8	1,1 z	0,7 z	78
1,08	102	94	111	1,18	108	103	115	1,12	104	98	110	1,12	0,4 **	...	...	0,7 *	...	79
...	51	49	53	1,08	62	60	64	1,07	...	...	...	...	3 **	2 **	2 **	...	...	80
1,16	72	65	78	1,19	79	77	82	1,07	77	71	83	1,18	...	...	...	0,4 **, z	0,1 **, z	81
0,97 z	...	...	...	...	77	80	74	0,93	...	...	...	...	19 **	4 **	15 **	30 **, z	15 **, z	82
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	83
1,00	86	85	88	1,05	79	78	81	1,04	90	89	91	1,03	...	...	...	13	6	84
1,05	81	74	89	1,20	73	69	77	1,11	97	93	102	1,09	475 **	287 **	188 **	166	88	85
1,00	76	69	82	1,18	62	59	65	1,10	101	99	104	1,05	...	...	...	...	...	86
0,97	84	84	85	1,00	80	77	82	1,06	90	91	90	0,99	18	11	7	14	6	87
1,01	85	78	92	1,18	100	86	115	1,33	98	95	102	1,07	0,4 **	...	...	0,2 **	...	88
0,99	46	45	47	1,04	53	53	52	0,98	68	68	68	1,00	87	42	46	38	18	89
0,97	78	75	81	1,08	57	56	57	1,03	88	87	88	1,02	229	113	115	65	31	90
0,94 z	89 z	80 z	99 z	1,25 z	...	...	...	...	108 z	106 z	109 z	1,03 z	...	...	...	...	...	91
0,89 z	54 z	55 z	54 z	0,99 z	33	36	30	0,84	64 z	67 z	62 z	0,92 z	352 **	143 **	209 **	165 z	57 z	92
1,06	84	78	91	1,16	83	83 **	83 **	1,01 **	93	89	98	1,10	...	...	...	10 z	6 z	93
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	94
1,13	72	61	84	1,38	...	...	...	...	74	67	82	1,22	...	...	...	...	...	95
0,94	77	74	80	1,07	99	101	97	0,96	81	81	81	1,00	0,1 **	0,1 **	0,1 **	0,3	0,1	96
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	97
...	...	...	...	...	99	103	94	0,91	...	...	...	...	0,0 **	...	...	...	...	98
0,98 z	95 z	90 z	100 z	1,11 z	88 **	88 **	88 **	1,01 **	93 z	91 z	94 z	1,03 z	9 **	4 **	4 **	23 z	11 z	99
1,08	63	62	65	1,05	70	70	70	1,01	91	88	94	1,07	903 **	385 **	518 **	216	113	100
...	...	...	...	...	183	212	158	0,75	...	...	...	...	0,0	...	...	...	...	101
1,04 z	54 z	49 z	60 z	1,23 z	52 **	47 **	56 **	1,18 **	69 z	66 z	73 z	1,10 z	126	71	55	69 z	36 z	102
1,03	54	50	59	1,19	67	65	69	1,07	74	71	77	1,08	35 **	18 **	18 **	19	10	103
1,03 z	56 z	54 z	58 z	1,07 z	58	57	59	1,04	68 z	66 z	70 z	1,05 z	71	33	38	52 z	26 z	104
0,97	78	77	79	1,03	83	86	81	0,94	91	92	91	0,99	62 **	20 **	42 **	94	48	105
1,04	71	65	78	1,19	56	50	62	1,24	76	72	81	1,13	69	37	32	30	14	106
0,98	97	99	96	0,97	71	62	79	1,26	95	97	94	0,97	3 **	2 **	1 **	0,7 **, z	0,3 **, z	107
0,99	87	81	93	1,14	97	95	99	1,04	94	93	96	1,04	0,0 **	...	...	0,2	0,1	108
0,93 z	91 z	81 z	101 z	1,24 z	82 **	71 **	95 **	1,34 **	107 z	106 z	109 z	1,02 z	1,2 **	0,9 **	0,3 **	0,4 z	0,1 z	109
1,10	79	57	102	1,80	73	67	80	1,19	85	74	97	1,31	...	...	...	6	3	110
1,02 *, z	...	...	...	...	78	74	81	1,09	...	...	...	...	11 **	6 **	5 **	7 z	4 z	111
1,07 z	71 z	63 z	79 z	1,26 z	92	85	100	1,17	90 z	85 z	96 z	1,14 z	...	...	...	35 z	17 z	112
1,05	73	67	79	1,18	57	51	63	1,22	83	80	87	1,09	397	218	179	158	92	113
																	Asie centrale	
1,02 z	85 z	83 z	86 z	1,04 z	92	...	...	...	92 z	91 z	93 z	1,02 z	...	...	...	...	...	114
0,97	115	115	115	1,00	...	...	...	...	100	100	98	0,98	119 **	59 **	60 **	88	43	115
0,95 y	81 y	...	...	...	79	80	78	0,98	86 y	...	...	...	...	...	...	14 y	...	116
1,00	87	91	82	0,90	93	93	93	1,00	102	103	100	0,97	32 **	...	...	1	...	117
1,00	78 *	78 *	78 *	1,00 *	83	82	84	1,02	88 *	88 *	88 *	1,00 *	...	...	...	47 *	24 *	118
1,04	101	96	105	1,09	61	54	68	1,26	93	90	95	1,06	57 **	36 **	20 **	12	7	119
0,98	129	131	128	0,97	86	87	86	0,98	106	107	104	0,98	...	...	...	...	...	120
0,93	65	76	53	0,70	75	80	69	0,86	89	94	82	0,87	195	91	104	31	...	121
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	122
																	Asie de l'Est et Pacifique	
0,97 z	167 z	172 z	161 z	0,93 z	157	157	157	1,00	131 z	135 z	128 z	0,95 z	...	...	...	20 z	11 z	123
1,01	109	108	110	1,02	88	85	92	1,09	112	111	113	1,02	...	...	...	0,0	...	124
0,97	...	...	...	... **	16	20	11	0,53	...	...	...	...	947	463	484	...	...	125
1,06	73	72	74	1,04	61	...	...	...	81	80	83	1,05	...	...	...	...	...	126
1,05	76	71	81	1,15	78	74	83	1,11	90	87	94	1,08	3	...	...	1	...	127
1,11	62	52	73	1,40	60	58	63	1,08	82	75	89	1,20	0,0	...	...	0,1	...	128
1,03 y	92 y	90 y	93 y	1,03 y	68	66	70	1,06	99 y	97 y	100 y	1,03 y	...	...	...	...	...	129
0,96 z	31 z	35 z	26 z	0,74 z	26	29	22	0,76	48 z	51 z	45 z	0,88 z	...	...	...	1,2 z	0,5 z	130
1,02	68	69	67	0,97	53 **	54 **	51 **	0,95 **	81	81	81	1,00	4 795 **	2 377 **	2 418 **	1 339	651	131
1,00 z	102 z	102 z	102 z	1,00 z	101	101	102	1,01	102 z	102 z	102 z	1,00 z	-	...	...	0,1 z	...	132
0,99 y	...	...	...	...	59	53	65	1,23	...	...	...	...	...	...	...	...	...	133
0,94	83	86	80	0,93	80	78	82	1,05	96	99	92	0,92	2	1	1	2	1	134
1,02 z	52 z	49 z	56 z	1,16 z	66	64	69	1,08	69 z	67 z	72 z	1,07 z	98	57	40	179 z	101 z	135
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	136
1,05 z	38 z	36 z	41 z	1,13 z	36	36	36	1,00	54 z	53 z	56 z	1,06 z	...	...	...	...	...	137
...	...	...	...	...	47	43	51	1,17	...	...	...	...	...	...	...	...	...	138
...	...	...	...	...	98	93	103	1,10	...	...	...	...	0,0	...	...	...	...	139
0,99 z	137 z	131 z	145 z	1,11 z	111	108	114	1,05	119 z	116 z	122 z	1,05 z	...	...	...	0,8 z	...	140
...	...	...	...	...	101	98	105	1,07	...	...	...	...	...	...	...	...	...	141
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	142
1,05 y	76 y	69 y	83 y	1,20 y	74	71	78	1,10	85 y	82 y	88 y	1,08 y	1 262	675	587	332 y	202 y	143

Tableau 7 (suite)

		TRANSITION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GÉNÉRAL (%)			EFFECTIF SCOLARISÉ DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE												
					Groupe d'âge	Population d'âge scolaire (000)	Effectif total				Effectif du privé en % de l'effectif total	Effectif scolarisé dans l'enseignement technique et professionnel		Premier cycle du secondaire			
		Année scolaire s'achevant en					Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en			
		2010			2011	2011[3]	1999		2011		2011	2011		2011			
	Pays ou territoire	Total	M	F			Total (000)	% F	Total (000)	% F		Total (000)	% F	Total	M	F	IPS (F/M)
144	République de Corée	100 [x]	100 [x]	100 [x]	12-17	3 974	4 177	48	3 951 [z]	47 [z]	32 [z]	466 [z]	45 [z]	100 [z]	100 [z]	99 [z]	0,99 [z]
145	République démocratique populaire lao	81	83	80	11-17	1 071	240	40	490	45	3	2	46	57	61	53	0,86
146	République populaire démocratique de Corée	...	...	...	11-16	2 496	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
147	Samoa	94	94	93	11-17	31	22	50	26	51	33	.	.	99	99	99	1,00
148	Singapour[7]	89 [x]	86 [x]	92 [x]	12-15	...	...	...	232 [y]	48 [y]	6 [y]	27 [y]	35 [y]	...	...	...	...
149	Thaïlande	...	...	...	12-17	6 177	***4 072***	***49 ****	**4 786**	**51**	**16**	**739**	**42**	**88**	**88**	**89**	**1,02**
150	Timor-Leste	91	90	92	12-17	186	***44***	...	108	50	26	7	46	64	63	65	1,03
151	Tokélaou[4]	...	...	...	11-15	0,1 *	*0,2*	*49*	...	...	...	...	...	...	...	...	...
152	Tonga	...	...	...	11-16	14	15	50	...	...	...	...	...	...	...	...	...
153	Tuvalu[4]	...	...	...	12-17	1 *	***0,9***	***46***	...	...	...	...	...	...	...	...	...
154	Vanuatu	79 [y]	79 [y]	79 [y]	12-18	38	9	45	20 [z]	49 [z]	...	2 [z]	39 [z]	65 [z]	63 [z]	66 [z]	1,05 [z]
155	Viet Nam	100	...	...	11-17	10 787	...	...	...	...	...	...	...	90	91	89	0,98
	Asie du Sud et de l'Ouest																
156	Afghanistan	...	...	...	13-18	4 663	***362***	**-**	2 265	34	...	...	...	60	76	43	0,57
157	Bangladesh	90 *	84 *	95 *	11-17	22 241	9 912	49	11 543	53	95	364	33	68	60	77	1,28
158	Bhoutan	**95**	**94**	**97**	13-18	90	20	44	**66**	**51**	**10**	**-**	**-**	**89**	**85**	**93**	**1,10**
159	Inde	...	...	...	11-17	170 732	67 090	39	107 687 [z]	46 [z]	...	...	...	81 [z]	83	79 [z]	0,95 [z]
160	Maldives	86 [x]	84 [x]	89 [x]	13-17	34	15	51	...	...	...	...	...	118	118	118	1,00
161	Népal[10]	...	...	...	10-16	4 512	1 265	40	**3 015**	**50**	...	...	...	**88**	**85**	**92**	**1,08**
162	Pakistan	73	72	73	10-16	28 413	...	...	9 939	41	31	390	42	46	51	40	0,78
163	République islamique d'Iran	97	97	97	11-17	8 448	9 727	47	7 237	48	12	801	33	102	104	99	0,95
164	Sri Lanka	98	99	97	10-17	2 515	...	...	2 574	50	7	151	44	103	103	102	0,99
	États arabes																
165	Algérie	92	92	92	11-17	4 500	2 985	49	4 573	50	0,3	381	34	135	140	130	0,93
166	Arabie saoudite	96 [y]	...	...	12-17	2 939	...	...	3 153 **	46 **	...	...	...	115 **	121 **	108 **	0,90 **
167	Bahreïn[7]	99	99	99	12-17	...	59	51	84	49	22	6	12	...	...	...	...
168	Djibouti	**66**	**70**	**62**	11-17	141	16	42	**55**	**43**	**10**	**2**	**39**	**44**	**50**	**39**	**0,79**
169	Égypte	...	...	...	12-17	9 483	7 671 **	47 **	6 846 [z]	48 [z]	...	1 202 [z]	45 [z]	94 [z]	95 [z]	93 [z]	0,98 [z]
170	Émirats arabes unis[7]	96 *	92 *	100 *	11-17	...	202	50	348	51	58	3	11	...	...	...	...
171	Iraq	...	...	...	12-17	4 345	1 105	38	...	...	...	...	...	...	...	...	...
172	Jamahiriya arabe libyenne	...	...	...	12-17	653	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
173	Jordanie	...	...	...	12-17	842	579	49	710 [z]	50 [z]	19 [z]	24 [z]	39 [z]	94 [z]	93 [z]	95 [z]	1,02 [z]
174	Koweït[7]	99 [y]	99 [y]	99 [y]	11-17	...	235 **	49 **	262	50	33	-	-	...	...	...	...
175	Liban	86	84	89	12-17	474	389 **	52 **	394	52	61	68	43	90	86	95	1,10
176	Maroc	**83**	**85**	**81**	12-17	3 713	1 470	43	**2 554**	**45**	...	**155**	**38**	**85**	**93**	**76**	**0,81**
177	Mauritanie	34 [x]	38 [x]	31 [x]	12-17	465	63 **	42 **	126 **	45 **	25 **	...	...	29 **	31 **	27 **	0,87 **
178	Oman	...	...	...	12-17	289	229	49	301	49	7	.	.	107	107	107	1,00
179	Palestine	95	93	98	10-17	838	444	50	706	51	6	3	10	87	85	90	1,06
180	Qatar	100	100	100	12-17	72	44	49	73	49	40	1	-	99	98	100	1,02
181	République arabe syrienne	96	95	96	10-17	3 842	1 030	47	2 821	49	4	123	40	92	94	91	0,97
182	Soudan	...	...	...	12-16	...	...	...	1 687 [z]	46 [z]	13 [z]	31 [z]	22 [z]	...	...	...	...
183	Tunisie	93 [y]	92 [y]	94 [y]	12-18	1 244	1 059	49	1 152	50	5	161	32	117	123	112	0,91
184	Yémen	84	84	83	12-17	3 590	1 042	26	1 643	38	4	12	5	56	67	43	0,65
185	Soudan (pré-sécession)	94 [**,x]	96 [**,x]	92 [**,x]	12-16	4 966	966 **	...	1 837 [y]	46 [y]	12 [y]	28 [y]	24 [y]	54 [y]	59 [y]	49 [y]	0,83 [y]
	Europe centrale et orientale																
186	Albanie[7]	98	98	98	11-17	...	364	48	355	47	7	19	26	...	...	...	...
187	Bélarus	98	100 *	97 *	10-16	691	...	...	723	48	0,5	114	37	97	97	97	1,00
188	Bosnie-Herzégovine	84 [y]	84 [y]	83 [y]	11-18	354	...	...	316	49	1	113	45	92	92	93	1,01
189	Bulgarie	98 [y]	98 [y]	98 [y]	11-18	572	700	48	532 [z]	48 [z]	1 [z]	160 [z]	39 [z]	83 [z]	86 [z]	80 [z]	0,94 [z]
190	Croatie	100 [y]	100 [y]	99 [y]	11-18	401	416	49	389 [z]	50 [z]	1 [z]	144 [z]	49 [z]	105 [z]	103 [z]	106 [z]	1,03 [z]
191	Estonie	99 [y]	99 [y]	99 [y]	13-18	84	116	50	95 [z]	49 [z]	3 [z]	19 [z]	34 [z]	104 [z]	106 [z]	102 [z]	0,96 [z]
192	Ex-République yougoslave de Macédoine	99 [y]	98 [y]	99 [y]	11-18	230	219	48	197 [z]	48 [z]	1 [z]	58 [z]	44 [z]	90 [z]	90 [z]	90 [z]	1,00 [z]
193	Fédération de Russie	100 [x]	...	...	11-17	9 630	15 863	...	9 614 [y]	48 [y]	0,7 [y]	1 557 [y]	37 [y]	90 [y]	89 [y]	91 [y]	1,01 [y]
194	Hongrie	98 [y]	98 [y]	99 [y]	11-18	877	1 007	49	883	48	13	139	38	100	101	98	0,97
195	Lettonie	96	95	97	13-18	142	255	50	136	48	1	34	39	95	98	92	0,94
196	Lituanie	99	98	99	11-18	329	407	49	325	48	1	37	33	96	97	94	0,97
197	Monténégro	...	...	...	11-18	66	...	...	**63**	**48**	**0,2**	**21**	**45**	**93**	**94**	**93**	**0,99**
198	Pologne	98 [y]	99 [y]	98 [y]	13-18	2 806	3 984	49	2 842 [z]	49 [z]	4 [z]	814 [z]	37 [z]	97 [z]	98 [z]	96 [z]	0,98 [z]
199	République de Moldova[4,11]	98	98	98	11-17	330 *	415	50	289	49	1	33	40	88	88	88	0,99
200	République tchèque	99	98	100	11-18	887	928	50	805	49	8	319	45	97	97	97	1,00
201	Roumanie	98 [y]	98 [y]	97 [y]	11-18	1 821	2 218	49	1 822 [z]	48 [z]	2 [z]	608 [z]	43 [z]	96 [z]	97 [z]	96 [z]	0,99 [z]
202	Serbie[4]	99	99	100	11-18	630 *	737 **	49 **	576	49	0,8	217	47	98	98	98	0,99
203	Slovaquie	97	97	97	10-18	581	674	50	530	49	10	185	45	95	95	94	0,98
204	Slovénie	99	99	99	12-18	138	220	49	135	48	1	48	41	95	96	95	1,00
205	Turquie	97 [x]	97 [x]	97 [x]	11-17	9 172	5 523	40	7 531 [z]	47 [z]	...	1 640 [z]	42 [z]	99 [z]	101 [z]	97 [z]	0,96 [z]
206	Ukraine	100	100 *	100 *	10-16	3 113	5 214	50 *	2 926	48 *	0,4	258	35	100	100 *	100 *	1,00 *

Tableau 7

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE (%)												ADOLESCENTS NON SCOLARISÉS (000)[2]						
Second cycle du secondaire				Total secondaire														
Année scolaire s'achevant en 2011				Année scolaire s'achevant en 1999				2011				Année scolaire s'achevant en 1999			Année scolaire s'achevant en 2011			
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	Total	M	F	
0,99 [z]	94 [z]	95 [z]	94 [z]	0,98 [z]	100	100	99	1,00	97 [z]	98 [z]	96 [z]	0,99 [z]	77	44	33	9 [**,z]	...	144
0,86	31	34	28	0,83	33	39	27	0,70	46	49	42	0,85	97	36	62	169	76	145
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	146
1,00	75	68	84	1,24	80	76	84	1,11	82	77	88	1,15	0,8	0,5	0,3	0,1	0,1	147
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	148
1,02	68	64	73	1,15	62	63 **	62 **	0,98 **	78	75	81	1,08	...	...	...	286 [y]	157 [y]	149
1,03	51	51	52	1,02	38	...	...	...	58	57	59	1,03	...	...	...	31	16	150
...	...	...	...	...	92	92	93	1,01	...	...	...	...	...	...	...	...	...	151
...	...	...	...	...	105	99	113	1,14	...	...	...	...	0,3	...	...	...	...	152
...	...	...	...	...	80	76	84	1,10	...	...	...	...	...	...	...	...	...	153
1,05 [z]	41 [z]	42 [z]	39 [z]	0,93 [z]	30	32	28	0,88	55 [z]	54 [z]	55 [z]	1,02 [z]	5 **	2 **	3 **	...	...	154
0,98	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1 204 **	...	...	...	...	155
																	Asie du Sud et de l'Ouest	
0,57	35	46	24	0,52	11	22	-	-	49	62	34	0,55	...	...	...	...	...	156
1,28	40	39	40	1,03	47	47	47	0,99	52	48	56	1,17	...	...	...	2 645 *	1 849 *	157
1,10	50	52	47	0,92	37	41	33	0,80	75	73	77	1,05	13	6	7	6	4	158
0,95 [z]	50 [z]	53 [z]	47 [z]	0,88 [z]	43	51	36	0,70	63 [z]	66 [z]	60 [z]	0,92 [z]	...	...	...	20 277 [z]	10 006 [z]	159
1,00	...	...	...	...	41	40	43	1,08	...	...	...	...	2,0	1,1	0,9	...	...	160
1,08	47	47	48	1,01	36	43	28	0,66	66	65	67	1,04	...	...	...	...	...	161
0,78	27	32	21	0,67	...	...	...	...	35	40	30	0,73	...	...	...	6 964	3 234	162
0,95	76	77	74	0,96	79	82	76	0,93	86	87	84	0,96	...	...	...	89	31	163
0,99	102	98	107	1,09	...	...	...	...	102	100	104	1,04	...	...	...	46	30	164
																	États arabes	
0,93	64	53	74	1,39	66	66	67	1,01	102	100	104	1,04	...	...	...	...	...	165
0,90 **	100 **	107 **	93 **	0,87 **	...	...	...	...	107 **	114 **	101 **	0,88 **	...	...	...	0,7 **	...	166
...	...	...	...	...	96	91	101	1,10	...	...	...	...	0,4	...	...	...	...	167
0,79	32	37	27	0,72	14	16	12	0,72	39	44	34	0,76	55	26	29	...	...	168
0,98 [z]	51 [z]	53 [z]	49 [z]	0,92 [z]	80 **	84 **	76 **	0,91 **	72 [z]	74 [z]	71 [z]	0,96 [z]	...	...	...	...	...	169
...	...	...	...	...	83	80	87	1,09	...	...	...	...	9	4	5	...	...	170
...	...	...	...	...	35	42	27	0,64	...	...	...	...	840	349	491	...	...	171
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	172
1,02 [z]	73 [z]	68 [z]	79 [z]	1,16 [z]	85	83	87	1,04	87 [z]	85 [z]	89 [z]	1,06 [z]	63 **	37 **	26 **	101 [z]	85 [z]	173
...	...	...	...	...	109 **	107 **	111	1,03 **	...	...	...	...	1 **	...	...	...	...	174
1,10	76	72	81	1,13	77 **	73 **	80 **	1,09 **	83	79	88	1,11	...	...	...	34	18	175
0,81	55	58	53	0,91	37	41	32	0,78	70	75	64	0,85	968 **	410 **	558 **	...	...	176
0,87 **	23 **	26 **	20 **	0,76 **	18 **	21 **	15 **	0,75 **	27 **	29 **	25 **	0,84 **	104 **	51 **	53 **	...	...	177
1,00	101	103	100	0,97	71	71	72	1,01	104	105	103	0,98	35	17	17	0,6	...	178
1,06	74	66	83	1,27	78	77	79	1,02	84	80	88	1,10	69	37	32	95	56	179
1,02	...	...	...	...	88	83	92	1,11	102	98	106	1,09	3	2	1,0	0,6	0,3	180
0,97	40	38	42	1,11	44	46	42	0,92	73	73	73	1,00	448	202	245	261	114	181
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	182
0,91	76	70	83	1,18	74	74	74	0,99	93	91	94	1,03	...	...	...	...	...	183
0,65	36	44	27	0,62	40	58	21	0,37	46	56	35	0,63	568	134	434	619 **	203 **	184
0,83 [y]	28 [y]	29 [y]	28 [y]	0,95 [y]	26 **	...	...	...	39 [y]	41 [y]	36 [y]	0,88 [y]	...	...	...	...	...	185
																	Europe centrale et orientale	
...	89	94	85	0,91	73	74	71	0,95	...	...	...	...	9	4	6	...	...	186
1,00	121	127	116	0,91	...	...	...	...	105	106	103	0,97	43 **	...	...	16	...	187
1,01	86	84	89	1,05	...	...	...	...	89	88	91	1,03	...	...	...	...	...	188
0,94 [z]	94 [z]	95 [z]	92 [z]	0,97 [z]	92	93	91	0,98	89 [z]	91 [z]	87 [z]	0,95 [z]	17	8	10	34 [z]	17 [z]	189
1,03 [z]	87 [z]	82 [z]	92 [z]	1,12 [z]	84	84	85	1,02	96 [z]	93 [z]	99 [z]	1,07 [z]	16	8	9	2 [z]	...	190
0,96 [z]	109 [z]	107 [z]	110 [z]	1,03 [z]	94	92	96	1,04	107 [z]	107 [z]	107 [z]	1,00 [z]	1	...	...	2 [z]	1 [z]	191
1,00 [z]	78 [z]	78 [z]	77 [z]	0,99 [z]	82	83	81	0,98	84 [z]	84 [z]	83 [z]	0,99 [z]	...	...	...	...	...	192
1,01 [y]	86 [y]	90 [y]	82 [y]	0,91 [y]	92	...	...	...	89 [y]	90 [y]	87 [y]	0,98 [y]	...	...	...	671 [y]	380 [y]	193
0,97	102	103	101	0,98	93	92	94	1,01	101	102	100	0,98	15	7	8	7	3	194
0,94	97	98	95	0,98	89	87	90	1,04	96	98	94	0,96	...	...	...	8	4	195
0,97	106	106	105	0,99	96	95	96	1,00	99	100	97	0,97	1	...	...	19	10	196
0,99	98	96	99	1,03	...	...	...	...	95	95	96	1,01	...	...	...	...	...	197
0,98 [z]	97 [z]	97 [z]	97 [z]	1,00 [z]	100	100	99	0,99	97 [z]	98 [z]	96 [z]	0,99 [z]	15	5	11	88 [y]	46 [y]	198
0,99	87	84	90	1,08	83	84	82	0,98	88	87	89	1,02	19	13 **	6 **	30	15	199
1,00	86	86	86	1,00	82	80	84	1,04	91	91	91	1,00	...	...	...	...	...	200
0,99 [z]	98 [z]	99 [z]	97 [z]	0,99 [z]	81	81	82	1,01	97 [z]	98 [z]	97 [z]	0,99 [z]	43	21	22	52 [y]	27 [y]	201
0,99	86	84	87	1,04	93 **	93 **	94 **	1,01 **	91	91	92	1,02	...	...	...	10	5	202
0,98	88	87	89	1,03	84	83	85	1,02	91	91	91	1,01	...	...	...	...	...	203
1,00	99	100	98	0,98	100	98	101	1,03	97	98	97	0,99	5	3	2	1,4	0,6	204
0,96 [z]	70 [z]	74 [z]	65 [z]	0,88 [z]	69	82	56	0,69	82 [z]	86 [z]	79 [z]	0,92 [z]	899 **	275 **	625 **	102 [**,z]	23 [**,z]	205
1,00 *	81	85 *	77 *	0,90 *	98	97 *	100 *	1,03 *	94	95 *	93 *	0,97 *	...	...	...	83	44 *	206

Tableau 7 (suite)

	Pays ou territoire	TRANSITION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GÉNÉRAL (%) — Année scolaire s'achevant en 2010 — Total	M	F
		Médiane		
I	Monde	95	93	96
II	Pays développés	99	98	100
III	Pays en développement	90	89	92
IV	Pays en transition	99	99	98
V	Afrique subsaharienne	71	...	...
VI	Amérique du Nord et Europe occidentale	99	99	99
VII	Amérique latine et Caraïbes	94	95	93
VIII	Amérique latine	94	95	93
IX	Caraïbes	93	92	94
X	Asie centrale	99	99	98
XI	Asie de l'Est et Pacifique	93	92	94
XII	Asie de l'Est	92	91	93
XIII	Pacifique	...	...	...
XIV	Asie du Sud et de l'Ouest	93	89	96
XV	États arabes	94	92	96
XVI	Europe centrale et orientale	98	99	97
XVII	Pays à faible revenu	73	76	70
XVIII	Pays à revenu moyen	93	93	94
XIX	Revenu moyen inférieur	91	90	91
XX	Revenu moyen supérieur	96	97	95
XXI	Pays à revenu élevé	99	99	99

	EFFECTIF SCOLARISÉ DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE												
	Groupe d'âge	Population d'âge scolaire (000)	Effectif total — Année scolaire s'achevant en				Effectif du privé en % de l'effectif total — Année scolaire s'achevant en	Effectif scolarisé dans l'enseignement technique et professionnel — Année scolaire s'achevant en		Premier cycle du secondaire — Année scolaire s'achevant en			
	2011	2011[3]	1999		2011		2011	2011		2011			
Pays ou territoire			Total (000)	% F	Total (000)	% F		Total (000)	% F	Total	M	F	IPS (F/M)
		Somme	Somme	% F	Somme	% F	Médiane	Somme	% F	Moyenne pondérée			
I Monde	...	768 993	435 852	47 **	543 226 **	48 **	13	58 726 **	44 **	82 **	83 **	81 **	0,97 **
II Pays développés	...	77 240	83 071	49	79 336 **	49 **	10	12 327 **	42 **	105 **	105 **	105 **	0,99 **
III Pays en développement	...	665 794	319 105	46 **	439 526 **	47 **	17	42 730 **	44 **	79 **	80 **	78 **	0,97 **
IV Pays en transition	...	25 959	33 675	49 **	24 363 **	48 **	1	3 669 **	41 **	95 **	95 **	94 **	1,00 **
V Afrique subsaharienne	...	112 588	21 603	45	46 282 **	45 **	16	3 690 **	40 **	49 **	53 **	45 **	0,85 **
VI Amérique du Nord et Europe occidentale	...	59 790	60 733	49	61 433 **	49 **	11	8 344 **	43 **	106 **	106 **	106 **	0,99 **
VII Amérique latine et Caraïbes	...	67 099	52 670 **	51 **	60 525	51	21	5 812	53	102	100	103	1,03
VIII Amérique latine	...	64 780	51 612 **	51 **	59 111	51	21	5 773	53	102	101	104	1,03
IX Caraïbes	...	2 320	1 058 **	50 **	1 414 **	49 **	19	39 **	48 **	74 **	75 **	74 **	0,98 **
X Asie centrale	...	10 426	9 202	49	10 288	48	2	1 346 **	45 **	97	98	96	0,98
XI Asie de l'Est et Pacifique	...	200 376	130 733	47 **	159 783	48	20	27 693	44	90	88	91	1,04
XII Asie de l'Est	...	196 971	127 475	47 **	156 570	48	18	26 836	44	90	88	91	1,04
XIII Pacifique	...	3 405	3 258	49	3 213 **	47 **	...	857 **	43 **	85 **	87 **	83 **	0,95 **
XIV Asie du Sud et de l'Ouest	...	242 129	97 799	41	144 402 **	46 **	12	2 566 **, y	32 **, y	76 **	78 **	74 **	0,95 **
XV États arabes	...	43 340	22 401	46	30 726 **	47 **	13	2 910 **	40 **	88	93	84	0,91
XVI Europe centrale et orientale	...	33 244	40 711	48 **	29 787 **	48 **	1	6 298 **	40 **	95 **	95 **	94 **	0,99 **
XVII Pays à faible revenu	...	113 869	26 946	45	49 393	46	16	2 539	38	54	56	52	0,92
XVIII Pays à revenu moyen	...	571 394	321 613	46 **	408 193 **	47 **	12	43 908 **	44 **	85 **	86 **	84 **	0,98 **
XIX Revenu moyen inférieur	...	330 844	137 412	43	203 179 **	46 **	13	10 644 **	42 **	77 **	79 **	74 **	0,94 **
XX Revenu moyen supérieur	...	240 550	184 201	48 **	205 015	49	11	33 264	45	96	94	97	1,03
XXI Pays à revenu élevé	...	83 729	87 294	49	85 640 **	48 **	13	12 279 **	42 **	105 **	105 **	104 **	0,99 **

Source: Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU). Les taux de scolarisation sont basés sur les estimations de population de la Division de la population des Nations Unies, révision 2010 (Nations Unies, 2011). Ils sont basés sur la variante moyenne.

Note: Les tableaux statistiques incluent les données du Soudan (pré-sécession) à titre indicatif dans la mesure où celles des deux entités crées en juillet 2011 deviennent tout juste disponibles. La classification des pays par niveau de revenu est telle que définie par la Banque mondiale, mais n'inclut que les pays EPT. Elle est basée sur la liste des pays par niveau de revenu révisée en juillet 2012.

1. Comprend le 1er et le 2nd cycle de l'enseignement secondaire (respectivement les niveaux 2 et 3 de la CITE).

2. Les données reflètent le nombre réel d'adolescents qui ne sont pas scolarisés du tout, tiré du taux de scolarisation par âge spécifique ou taux net de scolarisation ajusté (TNSA) des enfants d'âge du premier cycle du secondaire. Ce taux mesure la proportion d'enfants du groupe d'âge concerné qui sont scolarisés dans les écoles primaires ou secondaires.

3. Les données sont de 2011, sauf pour les pays où l'année scolaire chévauche deux années civiles, auquel cas les données sont de 2010.

4. Les données de population nationales ont été utilisées pour calculer les taux de scolarisation.

5. Les données incluent les départements et territoires d'outre-mer (DOM-TOM).

6. Les TBS ou TNS, ou les deux, d'une ou des deux années scolaires n'ont pas été calculés, faute de données de population par âge des Nations Unies.

7. Les TBS ou TNS, ou les deux, d'une ou des deux années scolaires n'ont pas été calculés du fait d'incohérences dans les données de population.

8. Les données de scolarisation et de population excluent la région du Nagorno-Karabakh.

9. L'effectif scolarisé du second cycle de l'enseignement secondaire inclut l'éducation des adultes (étudiants de plus de 25 ans), particulièrement dans les programmes préprofessionnels/professionnels dans lesquels les hommes sont majoritaires. Cela explique la valeur élevée du TBS ainsi que l'IPS relativement bas.

10. Les taux de scolarisation sont basés sur les estimations de population de la Division de la population des Nations Unies, révision 2012 (Nations Unies, 2013). Ils sont basés sur la variante moyenne.

11. Les données de scolarisation et de population excluent la Transnistrie.

Tableau 7

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE (%)												ADOLESCENTS NON SCOLARISÉS (000)[2]						
Second cycle du secondaire				Total secondaire														
Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en								Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en			
2011				1999				2011				1999			2011			
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	Total	M	F	
Moyenne pondérée				Moyenne pondérée				Moyenne pondérée				Somme			Somme			
0,97 **	59 **	60 **	58 **	0,96 **	59	62 **	56 **	0,91 **	71 **	72 **	69 **	0,97 **	101 166 **	46 459 **	54 707 **	69 413 **	35 081 **	**I**
0,99 **	101 **	101 **	100 **	1,00 **	100	99	101	1,02	103 **	103 **	102 **	1,00 **	1 369	876 **	493 **	833 **	509 **	**II**
0,97 **	54 **	55 **	52 **	0,95 **	52	55 **	48 **	0,88 **	66 **	67 **	65 **	0,96 **	96 508 **	43 821 **	52 687 **	67 398 **	33 960 **	**III**
1,00 **	92 **	95 **	89 **	0,94 **	90	90 **	90 **	1,01 **	94 **	95 **	93 **	0,98 **	3 288 **	1 761 **	1 527 **	1 183 **	612 **	**IV**
0,85 **	32 **	35 **	28 **	0,79 **	26	28	23	0,82	41 **	45 **	37 **	0,83 **	22 155 **	9 592 **	12 562 **	21 832 **	9 809 **	**V**
0,99 **	99 **	99 **	100 **	1,00 **	100	99	101	1,02	103 **	103 **	103 **	1,00 **	1 176	784 **	392 **	583 **	380 **	**VI**
1,03	77	71	82	1,15	80 **	78 **	83 **	1,07 **	90	87	93	1,07	3 345 **	1 646 **	1 699 **	1 494 **	756 **	**VII**
1,03	78	72	83	1,15	81 **	79 **	84 **	1,07 **	91	88	95	1,07	3 141 **	1 538 **	1 604 **	1 287 **	649 **	**VIII**
0,98 **	48 **	47 **	49 **	1,03 **	49 **	49 **	49 **	1,00 **	61 **	61 **	61 **	1,00 **	203 **	108 **	95 **	208 **	108 **	**IX**
0,98	102	105	100	0,95	84	84	84	1,00	99	100	97	0,97	904 **	429 **	475 **	397	170	**X**
1,04	70	69	70	1,02	62	64 **	61 **	0,94 **	80	79	81	1,03	25 027 **	12 652 **	12 375 **	8 944 **	5 949 **	**XI**
1,04	69	68	70	1,02	62	64 **	60 **	0,94 **	79	78	81	1,03	24 770 **	12 513 **	12 258 **	8 617 **	5 790 **	**XII**
0,95 **	110 **	112 **	109 **	0,97 **	109	109	109	1,00	94 **	96 **	92 **	0,96 **	257 **	139 **	118 **	327 **	158 **	**XIII**
0,95 **	47 **	50 **	44 **	0,88 **	44	50	38	0,75	60 **	62 **	57 **	0,92 **	39 568 **	17 342 **	22 226 **	31 277 **	15 755 **	**XIV**
0,91	52 **	52 **	52 **	0,98 **	59	63	55	0,88	71 **	73 **	68 **	0,93 **	5 471 **	2 285 **	3 186 **	3 757 **	1 672 **	**XV**
0,99 **	83 **	86 **	80 **	0,93 **	88	90 **	86 **	0,96 **	90 **	91 **	88 **	0,97 **	3 521 **	1 729 **	1 791 **	1 129 **	591 **	**XVI**
0,92	31	34	28	0,82	30	33	27	0,83	43	46	41	0,88	21 107 **	9 777 **	11 330 **	18 435 **	8 999 **	**XVII**
0,98 **	59 **	59 **	58 **	0,97 **	58	61 **	54 **	0,90 **	71 **	72 **	71 **	0,98 **	78 365 **	35 634 **	42 731 **	50 169 **	25 588 **	**XVIII**
0,94 **	48 **	50 **	45 **	0,89 **	46	51	40	0,80	61 **	64 **	59 **	0,92 **	56 146 **	24 801 **	31 345 **	42 359 **	20 120 **	**XIX**
1,03	75	73	77	1,06	71	72 **	70 **	0,98 **	85	84	87	1,04	22 219 **	10 833 **	11 386 **	7 810 **	5 467 **	**XX**
0,99 **	100 **	100 **	99 **	0,99 **	99	99	100	1,01	102 **	103 **	102 **	0,99 **	1 693	1 047 **	646 **	809 **	495 **	**XXI**

Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2011 pour les taux de transition, et de l'année scolaire s'achevant en 2012 pour les effectifs scolarisés et les taux de scolarisation. Celles en italique sont de 2000 et celles en gras italique sont de 2001.

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2010.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2009.

(x) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2008.

(*) Estimation nationale.

(**) Pour les données par pays : Estimation partielle de l'ISU; Pour les sommes et moyennes pondérées par région ou par autre groupe de pays: imputation partielle due à la couverture incomplète des pays (entre 33 % et 60 % de la population de la région ou d'un autre groupe de pays).

(-) Valeur nulle ou négligeable.

(.) La catégorie ne s'applique ou n'existe pas.

(...) Données non disponibles.

Tableau 8

Personnel enseignant dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire

	ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE									ENSEIGNEMENT PRIMAIRE						
	Personnel enseignant				Enseignants formés (%)[1]			Rapport élèves/enseignant[2]		Personnel enseignant				Enseignants formés (%)[1]		
	Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		
	1999		2011		2011			1999	2011	1999		2011		2011		
Pays ou territoire	Total (000)	% F	Total (000)	% F	Total	M	F			Total (000)	% F	Total (000)	% F	Total	M	F
Afrique subsaharienne																
Afrique du Sud	...	...	...	...	...	...	...	...	...	227	78	232[y]	77[y]	87[y]	93[y]	86[y]
Angola	...	...	18[z]	40[z]	45[z]	43[z]	48[z]	...	37[*,z]	...	...	94[z]	...	...	...	...
Bénin	0,6	61	4	...	51[z]	63[z]	46[z]	28	27	16	23	42	20	47	47	47
Botswana	...	...	2[y]	98[y]	50[y]	46[y]	50[y]	...	13[y]	12	81	13[y]	76[y]	100[y]	100[y]	100[y]
Burkina Faso	*0,7*[**]	*66*[**]	**3**	**83**	22	76	9	*29*[**]	**24**	***19***	***23***	**49**	**38**	**95**	**93**	**98**
Burundi	0,2[**]	99[**]	1	82	55	19	63	28[**]	35	12	54	40	53	94	...	...
Cameroun	4	97	15	96	48	41	48	23	22	41	36	79	50	67	63	72
Cap-Vert	***0,8***	***100***	1	100	32	.	32	***25***	20	3[**]	62[**]	3	67	92	90	93
Comores	0,05[**]	94[**]	...	...	...	...	...	26[**]	...	2	26	4	28	55	...	...
Congo	0,6	100	2[z]	96[z]	94[z]	90[z]	94[z]	10	23[z]	*7*	*37*	14[z]	53[z]	87[z]	82[z]	91[z]
Côte d'Ivoire	*2*	*83*	4	92	100	100	100	*22*	19	*43*	*20*	56	27	100	100	100
Érythrée	0,3	97	1	98	53	55	53	36	38	6	35	8	41	91	91	91
Éthiopie	2	93	14	70	86[z]	28[z]	100[z]	36	27	*87*	*29*	260	37	48	49	46
Gabon	***0,5***	***98***	...	...	...	...	...	***30***	...	***5***	***48***	13	53	...	...	...
Gambie	0,8	55	...	...	...	...	...	37	...	*5*	*32*	6	29	90	90	89
Ghana	18[**]	92[**]	**42**	**83**	**35**	**31**	**36**	28[**]	**36**	80	32	**123**	**37**	**52**	**44**	**66**
Guinée	...	...	4[z]	53[z]	...	...	...	...	34[z]	16	25	**37**	**30**	**75**	**72**	**81**
Guinée-Bissau	*0,2*	*73*	0,3[z]	69[z]	26[z]	28[z]	25[z]	*21*	29[z]	*3*	*20*	5[z]	22[z]	39[z]	33[z]	59[z]
Guinée équatoriale	0,4	36	...	...	...	...	...	43	...	1	28	3	40	49	47	52
Kenya	*47*[**]	*64*[**]	93[y]	83[y]	77[y]	92[y]	74[y]	*26*[**]	21[y]	148	42	153[**,y]	44[**,y]	97[**,y]	96[**,y]	98[**,y]
Lesotho	*2*	*99*	2[z]	...	...	...	...	*19*	24[z]	8	80	11	...	66	...	...
Libéria	6	19	...	...	...	...	...	18	...	10	19	25	14	56	55	63
Madagascar	...	...	7[z]	97[z]	51[z]	83[z]	50[z]	...	23[z]	43	58	100	56	95	96	94
Malawi	...	...	...	...	...	...	...	...	...	41[**]	40[**]	47[**]	40[**]	88[**]	88[**]	90[**]
Mali	***1***[**]	***73***[**]	2	94	59	83	57	***21***[**]	44	15[*]	23[*]	44	28	52	51	57
Maurice	3	100	3	99	99	92	99	16	14	5	54	6	71	100	100	100
Mozambique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	37	25	**98**	**41**	**84**	**81**	**87**
Namibie	1	88	...	...	...	...	...	27	...	***13***	***66***	14[z]	68[z]	96[z]	95[z]	97[z]
Niger	0,6	98	**3**	**88**	**90**	**81**	**91**	21	**32**	13	31	**53**	**46**	**97**	**97**	**98**
Nigéria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	432	48	574[z]	48[z]	66[z]	61[z]	72[z]
Ouganda	...	...	20[z]	83[z]	...	...	...	...	25[z]	110	33	170	...	95	...	...
République centrafricaine	...	...	0,5	88	...	...	...	...	44	...	...	8	18	57	55	69
République démocratique du Congo	***2***	***88***	10	95	23	...	...	***25***	25	155	21	297	27	90	...	...
République-Unie de Tanzanie	...	...	16[z]	54[z]	18[z]	7[z]	28[z]	...	57[z]	***106***	***45***	**181**	**52**	**97**	**96**	**97**
Rwanda	***0,5***	***86***	3	80	38	33	39	***35***	38	24	55	40	52	98	98	99
Sao Tomé-et-Principe	0,1	95	0,3[z]	94[z]	47[y]	77[y]	45[y]	28	19[z]	1	...	**1**	**56**	48[y]	47[y]	49[y]
Sénégal	1	78	6	78	15[z]	22[z]	13[z]	19	25	21	22	52	31	48[z]	51[z]	40[z]
Seychelles	0,2	100	0,2	100	99[y]	...	...	16	17	0,7	85	1	88	99[y]	...	...
Sierra Leone	***0,9***	***83***	2	82	42	32	45	***19***	17	***15***	***38***	38	25	48	43	64
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Soudan du Sud	...	...	2	57	39	32	44	...	36	...	...	29[**]	12[**]	44[**]	...	...
Tchad	...	...	0,7	79	73	77	72	...	34	12	9	31	15	62	59	81
Swaziland	...	...	2	98	51	56	51	...	12	6	75	8	71	78	75	80
Togo	*1*	*97*	**2**	**94**	54	42	54	*17*	**33**	23	13	**33**	**14**	71	71	67
Zambie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	26[**]	49[**]	48[**]	51[**]	...	...	...
Zimbabwe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Amérique du Nord et Europe occidentale																
Allemagne	...	...	230[z]	98[z]	...	...	...	...	10[z]	221	82	242[z]	86[z]	...	...	...
Andorre	...	...	0,2	92	100	100	100	...	13	...	...	0,4	79	100	100	100
Autriche	14	99	20	99	...	...	...	16	12	29	89	30	90	...	...	...
Belgique	***27***	***92***	31[z]	98[z]	...	...	...	***15***	14[z]	*65*[**]	*78*[**]	66[z]	81[z]	...	...	...
Canada	30	68[**]	...	...	...	...	...	17	...	141	68[**]	...	...	...	...	...
Chypre	1,0	99	1[z]	100[z]	...	...	...	19	17[z]	4	67	4[z]	83[z]	...	...	...
Danemark	45	92	...	...	...	...	...	6	...	37	63	...	...	...	...	...
Espagne	68	93	156	95	...	...	...	17	12	172	68	224	75	...	...	...
États-Unis	327	95	541[z]	94[z]	...	...	...	22	16[z]	1 618	86	1 795[z]	87[z]	...	...	...
Finlande	10	96	15	97	...	...	...	12	11	22	71	25	79	...	...	...
France	128	78	128	83	...	...	...	19	20	209	78	238	83	...	...	...
Grèce	9	100[**]	...	...	...	...	...	16	...	48	57[**]	...	...	...	...	...
Irlande	...	...	...	...	...	...	...	...	...	21	85	33	85	...	...	...
Islande	3	98	2[z]	96[z]	...	...	...	4	6[z]	...	...	...	...	...	...	...
Israël	...	...	...	...	...	...	...	...	...	50[**]	85[**]	62[z]	85[z]	...	...	...
Italie	119	99	...	...	...	...	...	13	...	254	95	...	...	...	...	...
Luxembourg	***0,9***[**]	***97***[**]	1[z]	98[z]	...	...	...	***15***[**]	11[z]	***3***	***67***	4[z]	74[z]	...	...	...
Malte	0,9	99	0,6[z]	100[z]	...	...	...	12	14[z]	2	87	2[z]	85[z]	...	...	...
Monaco	0,04	100	...	...	...	...	...	25	...	0,09	87	...	...	...	...	...
Norvège	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pays-Bas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Portugal	*14*	...	18[z]	97[z]	...	...	...	*16*	16[z]	*61*	*82*	68[z]	80[z]	...	...	...
Royaume-Uni	*51*	*95*	64[z]	95[z]	...	...	...	*23*	18[z]	249	81	252[z]	87[z]	...	...	...
Saint-Marin	*0,1*	*99*	0,1	96	...	...	...	*8*	8	*0,2*	*91*	0,2	92	...	...	...

Tableau 8 (suite)

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE			ENSEIGNEMENT SECONDAIRE													
Rapport élèves/enseignant[2]		Rapport élèves/ enseignant formé[2]	Personnel enseignant, total secondaire				Enseignants formés (%)[1]			Rapport élèves/enseignant[2] — Premier cycle du secondaire		Rapport élèves/enseignant[2] — Secondaire cycle du secondaire		Rapport élèves/enseignant[2] — Total secondaire		
Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en		
1999	2011	2011	1999		2011		2011			1999	2011	1999	2011	1999	2011	
			Total (000)	% F	Total (000)	% F	Total	Male	Female							Pays ou territoire
																Afrique subsaharienne
35	31 [y]	35 [y]	145	50	187 [y]	55 [y]	…	…	…	…	…	…	…	29	25 [y]	Afrique du Sud
…	46 [z]	…	16 **	33 **	22 [z]	…	…	…	…	…	37 [z]	…	43 [z]	18 **	39 [z]	Angola
53	44	94	10	12	…	…	…	…	…	27	…	15	…	23	…	Bénin
27	25 [y]	26 [y]	9	45	…	…	…	…	…	…	…	…	…	18	…	Botswana
47	48	51	6 **	…	26	17	48	48	52	29 **	…	23 **	…	28 **	26	Burkina Faso
46	48	51	…	…	13	20	72	77	53	…	…	…	…	…	29	Burundi
52	45	68	28 **	22 **	65	28	29	26	36	…	…	…	…	23 **	24	Cameroun
29 **	23	25	2	41	4	41	81 [z]	79 [z]	85 [z]	…	18	…	16	24	17	Cap-Vert
35	28	50	…	…	…	…	…	…	…	…	15	…	…	…	…	Comores
60	49 [z]	57 [z]	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Congo
45	49	49	20 **	…	…	…	…	…	…	34 **	…	21 **	…	29 **	…	Côte d'Ivoire
47	40	44	2	12	6	15	71	70	77	55	42	45	37	51	39	Érythrée
67	55	115	…	…	113	26	…	…	…	28	44	…	27	…	40	Éthiopie
49	25	…	3 **	16 **	…	…	…	…	…	28 **	…	28 **	…	28 **	…	Gabon
37	38	42	…	…	…	…	…	…	…	24	38	…	…	…	…	Gambie
30	33	63	52	22	124	25	72	68	82	20	16	19	22	20	18	Ghana
47	44	58	…	…	22	6	…	…	…	31	34 **	…	27 **	…	31	Guinée
44	52 [z]	133 [z]	2 **	6 **	…	…	…	…	…	17	…	11 **	…	15 **	…	Guinée-Bissau
57	28	57	0,9	5	…	…	…	…	…	25	…	15	…	23	…	Guinée équatoriale
32	47 [**, y]	48 [**, y]	68 **	39 **	108 [**, y]	41 [**, y]	93 [**, y]	94 [**, y]	91 [**, y]	…	33 [**, y]	…	27 [y]	29 **	30 [**, y]	Kenya
44	34	51	3	51	5 [**, z]	56 [**, z]	…	…	…	…	…	…	…	22	24 [**, z]	Lesotho
39	27	48	7	16	…	…	…	…	…	17	14	18	…	17	…	Libéria
47	43	45	…	…	44 [y]	45 [y]	…	…	…	…	25 [y]	…	18 [**, y]	…	23 [**, y]	Madagascar
63 **	76 **	86 **	9 **	32 **	17 **	28 **	59 **	54 **	73 **	…	…	…	…	60 **	42 **	Malawi
62 *	48	92	8 *	14 *	33	11	…	…	…	31 *	38	24	13	28 *	25	Mali
26	20	20	5	47	8 [z]	58 [z]	…	…	…	…	…	…	…	20	…	Maurice
61	55	66	…	…	22 **	19 **	84 **	83 **	87 **	…	…	…	…	…	33 **	Mozambique
32	30 [z]	31 [z]	5	46	…	…	…	…	…	25	…	21	…	24	…	Namibie
41	39	40	4	18	9	21	17 [z]	17 [z]	17 [z]	34	42	12	30	24	40	Niger
41	36 [z]	54 [z]	129	36	274 [z]	46 [z]	66 [z]	63 [z]	69 [z]	…	31 [z]	…	36 [z]	30	33 [z]	Nigéria
57	48	50	31	21	…	…	…	…	…	…	…	…	…	18	…	Ouganda
…	81	141	…	…	2	12	…	…	…	…	…	…	…	…	67	République centrafricaine
26	37	42	…	…	249	…	33 [z]	33 [z]	32 [z]	…	…	…	…	…	15	République démocratique du Congo
46	46	47	…	…	80	28	…	…	…	…	…	…	…	…	26	République-Unie de Tanzanie
54	58	59	6	21	21	28	…	…	…	…	…	…	…	23	24	Rwanda
36	29	54 [y]	…	…	0,6	20 **	45	43 **	49 **	…	19	…	21	…	20	Sao Tomé-et-Principe
49	33	70 [z]	9	15	30 *	18 *	…	…	…	31	…	20	…	27	27 *	Sénégal
15	13	14 [y]	0,6	54	0,6	58	91	…	…	14 **	…	14 **	…	14	12	Seychelles
37	31	65	6	27	…	…	…	…	…	23	19	34	…	27	…	Sierra Leone
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Somalie
…	50 **	113 **	…	…	…	…	…	…	…	…	48 **	…	…	…	…	Soudan du Sud
68	63	101	4	5	14	7	…	…	…	41	44	23	20	34	32	Tchad
33	29	37	3	…	6	48	75	76	73	…	…	…	…	17	16	Swaziland
41	42	58	7	13	21	…	…	…	…	44	34	20	16	35	26	Togo
61 **	63 **	…	…	…	…	…	…	…	…	18 **	32 **	…	…	…	…	Zambie
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Zimbabwe
																Amérique du Nord et Europe occidentale
17	13 [z]	…	533	51	594 [z]	59 [z]	…	…	…	15	12 [z]	16	15 [z]	15	13 [z]	Allemagne
…	10	10	…	…	…	…	…	…	…	…	7	…	…	…	…	Andorre
13	11	…	73	57	75	63	…	…	…	9	8	12	11	10	10	Autriche
12 **	11 [z]	…	105	57	…	…	…	…	…	…	7 [z]	…	…	10	…	Belgique
17	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	13 [y]	…	…	Canada
18	14 [z]	…	5	51	7 [z]	64 [z]	…	…	…	…	10 [z]	…	10 [z]	13	10 [z]	Chypre
10	…	…	44	45	…	…	…	…	…	10	…	9	…	10	…	Danemark
15	12	…	277	52	294	55	…	…	…	…	11	…	11	12	11	Espagne
15	14 [z]	…	1 504	56	1 758 [z]	61 [z]	…	…	…	16	13 [z]	14	14 [z]	15	14 [z]	États-Unis
17	14	…	39	64	44	65	…	…	…	10	9	14	10	12	10	Finlande
19	18	…	495	57	464	59	…	…	…	13	14	11	11	12	13	France
14	…	…	75	56 **	…	…	…	…	…	10	…	10	…	10	…	Grèce
22	16	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	Irlande
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	14	12 [z]	…	…	Islande
13 **	13 [z]	…	61 **	70 **	71 [**, y]	73 [**, y]	…	…	…	12 **	11 [**, y]	9	9 [y]	10 **	10 [**, y]	Israël
11	…	…	422	65	…	…	…	…	…	10	…	11	…	11	…	Italie
12	9 [z]	…	3	38	5 [z]	52 [z]	…	…	…	…	11 [z]	…	7 [z]	12	8 [z]	Luxembourg
20	14 [z]	…	4	48	4 [z]	60 [z]	…	…	…	9	8 [z]	38	15 [z]	11	9 [z]	Malte
22	…	…	0,3	59	…	…	…	…	…	15	…	8	…	10	…	Monaco
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	8	…	…	…	Norvège
…	…	…	…	…	107 [z]	49 [z]	…	…	…	…	…	…	…	…	14 [z]	Pays-Bas
13	11 [z]	…	85	68	98 [z]	69 [z]	…	…	…	11	8 [z]	9	7 [z]	10	7 [z]	Portugal
19	18 [z]	…	355	56	…	…	…	…	…	16	…	14	…	15	…	Royaume-Uni
5	6	…	…	…	0,1	76	…	…	…	5	…	…	…	…	16	Saint-Marin

Tableau 8 (suite)

Pays ou territoire	ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE									ENSEIGNEMENT PRIMAIRE						
	Personnel enseignant				Enseignants formés (%)[1]			Rapport élèves/enseignant[2]		Personnel enseignant				Enseignants formés (%)[1]		
	Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		
	1999		2011		2011			1999	2011	1999		2011		2011		
	Total (000)	% F	Total (000)	% F	Total	M	F			Total (000)	% F	Total (000)	% F	Total	M	F
Suède	36	97	…	…	…	…	…	9	…	62	80	62	82	…	…	…
Suisse	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Amérique latine et Caraïbes																
Anguilla	0,03	100	0,03	100	74	.	74	18	14	0,07	87	0,1	75	71	14	90
Antigua-et-Barbuda	0,3	100	0,3	100	58	.	58	6	9	0,7	79	0,7	91	65	55	66
Antilles néerlandaises	0,3	99	…	…	…	…	…	21	…	1	86	…	…	…	…	…
Argentine	50	96	…	…	…	…	…	24	…	221	88	…	…	…	…	…
Aruba	0,1	100	0,1	98	99	100	99	26	19	0,5	78	0,6	85	100	99	100
Bahamas	0,2	97	…	…	…	…	…	9	…	2	63	2 [z]	92 [z]	92 [z]	…	…
Barbade	0,3 **	93 **	0,3	96	47 *	21 *	48 *	18 **	16 *	1 **	76 **	2	78	55 *	51 *	57 *
Belize	0,2	98	0,4	98	16	70	14	19	16	2	64	2	73	48	45	48
Bermudes	0,06	100	0,06	100	100	.	100	7	6	0,5	89	0,5	91	100	100	100
Bolivie, État plurinational de	5	93	…	…	…	…	…	42	…	60 **	61 **	…	…	…	…	…
Brésil	304	98	409	97	…	…	…	19	17	807	93	775	90	…	…	…
Chili	19	99	57	99	…	…	…	24	9	56	77	69	78	…	…	…
Colombie	59	94	51	96	100	100	100	18	26	215	77	179	79	100	100	100
Costa Rica	4	97	8	94	81	66	82	21	14	21	81	29	80	91	92	91
Cuba	26	98	30	100	100	.	100	19	13	91	79	91	78	100	100	100
Dominique	0,1	100	0,2	100	…	…	…	18	11	0,6	75	0,5	86	58	38	61
El Salvador	…	…	9	89	92	73	95	…	24	…	…	31	73	96	93	97
Équateur	13	88	37	84	78	69	80	15	12	83	68	117	71	84	81	85
Grenade	0,2	96	0,2 [z]	100 [z]	45 [z]	. [z]	45 [z]	18	14 [z]	0,8	76	0,9 [z]	79 [z]	65 [z]	…	…
Guatemala	12	…	26 [z]	91 [z]	…	…	…	26	21 [z]	48	…	99 [z]	66 [z]	…	…	…
Guyana	2	99	2	100	63	62	63	18	15	4	86	4	88	68	60	69
Haïti	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Honduras	6	…	9 [y]	94 [y]	…	…	…	19	27 [y]	32	…	37 [y]	73 [y]	…	…	…
Îles Caïmanes	0,05	96	…	…	…	…	…	9	…	0,2	89	0,3	85	95	98	94
Îles Turques et Caïques	0,06 **	92 **	…	…	…	…	…	13 **	…	0,1 **	92 **	…	…	…	…	…
Îles Vierges britanniques	0,03 **	100 **	0,1	100	…	…	…	13 **	11	0,2	86	0,3	93	…	…	…
Jamaïque	6	…	6 [z]	97 [z]	…	…	…	24	25 [z]	10 **	…	15 [z]	91 [z]	…	…	…
Mexique	150	94	185	96	82 [z]	…	…	22	25	540	62	531	67	96 [z]	…	…
Montserrat	0,01	100	0,01 [y]	100 [y]	79 [y]	. [y]	79 [y]	12	9 [y]	0,02	84	0,04 [y]	97 [y]	59 [y]	- [y]	61 [y]
Nicaragua	6	97	10 [z]	96 [z]	33 [z]	32 [z]	33 [z]	26	21 [z]	24	83	31 [z]	77 [z]	75 [z]	61 [z]	79 [z]
Panama	3	98	5	94	48	6	50	19	19	15	75	19	76	92	93	91
Paraguay	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Pérou	26	98	76	95	…	…	…	39	18	151	62	188	66	…	…	…
République dominicaine	8	95	10	94	95	90	96	24	24	42	75	51	78	85	70	89
Sainte-Lucie	0,3 **	100 **	0,3	100	…	…	…	13 **	10	1	83	1	87	87	76	88
Saint-Kitts-et-Nevis	…	…	0,09	100	…	…	…	…	20	0,4	83	0,5	88	64	56	65
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	…	…	0,4 [y]	100 [y]	…	…	…	…	8 [y]	1 **	71 **	0,9 [z]	78 [z]	84 [z]	76 [z]	87 [z]
Suriname	0,7	99 **	0,7	90	…	…	…	22	25	3 **	82 **	5	94	100 [y]	100 [y]	100 [y]
Trinité-et-Tobago	2 **	100 **	…	…	…	…	…	13 **	…	8	76	7 [*,z]	79 [*,z]	88 [*,z]	59 [*,z]	96 [*,z]
Uruguay	3	98 **	5 [z]	…	…	…	…	31	26 [z]	18	92 **	25 [z]	…	…	…	…
Venezuela, République bolivarienne	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Asie centrale																
Arménie	8	…	6	100	79	100	79	7	9	…	…	…	…	…	…	…
Azerbaïdjan	12	100	11	99	92	85	92	7	9	37	83	43	89	100	100	100
Géorgie	7	100	…	…	…	…	…	11	…	18	95	35 [*,z]	86 [*,z]	95 [*,y]	92 [*,y]	95 [*,y]
Kazakhstan	19	…	64	98	…	…	…	9	10	65 **	97 **	62	98	…	…	…
Kirghizistan	3	100	3	99	46	48	46	18	27	19	95	16	98	70	70	70
Mongolie	3	100	5	98	93	84	93	25	26	8	93	9	96	99	98	99
Ouzbékistan	66	96	56	96	100	100	100	9	9	123	84	125	87	100	100	100
Tadjikistan	5	100	5	100	87	.	87	11	13	31	60	29	75	94	94	94
Turkménistan	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Asie de l'Est et Pacifique																
Australie	…	…	…	…	…	…	…	…	…	105 **	…	…	…	…	…	…
Brunéi Darussalam	0,6 *	83 *	0,7 [z]	97 [z]	73 [z]	95 [z]	72 [z]	20 *	20 [z]	3 *	66 *	4	76	88	94	87
Cambodge	3	98	4	95	97	…	…	24	27	46	39	47	48	99	…	…
Chine	875	94	1 286	97	…	…	…	27	23	5 860	51	5 939	58	…	…	…
Fidji	0,3	99	…	…	…	…	…	21	…	4	56	3	61	100	100	100
Îles Cook	0,03	100	0,03	97	70	100	69	14	16	0,1	86	0,1	…	97	…	…
Îles Marshall	0,1	…	…	…	…	…	…	11	…	0,6	…	…	…	…	…	…
Îles Salomon	…	…	1 [z]	87 [z]	31 [z]	20 [z]	33 [z]	…	19 [z]	3	41	5 [z]	45 [z]	58 [z]	59 [z]	57 [z]
Indonésie	118 **	98 **	387	98	…	…	…	17 **	10	1 256 **	54 **	1 923	64	…	…	…
Japon	96	…	109 [z]	…	…	…	…	31	27 [z]	367	…	399 [z]	…	…	…	…
Kiribati	…	…	…	…	…	…	…	…	…	0,6	62	…	…	…	…	…
Macao, Chine	0,5	100	0,6	98	92	82	92	31	17	2	87	2	87	86	72	88
Malaisie	21	100	45 [z]	97 [z]	…	…	…	27	18 [z]	143	66	232 [z]	69 [z]	…	…	…
Micronésie (États fédérés de)	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Myanmar	2	…	9 [z]	97 [z]	59 [z]	56 [z]	59 [z]	22	17 [z]	155	73	182 [z]	84 [z]	100 [z]	100 [z]	100 [z]
Nauru	0,1	98	…	…	…	…	…	13	…	0,07	92	…	…	…	…	…
Nioué	0,01	100	…	…	…	…	…	10	…	0,02	100	…	…	…	…	…
Nouvelle-Zélande	7	98	10 [z]	98 [z]	…	…	…	15	11 [z]	20	82	24 [z]	84 [z]	…	…	…

Tableau 8 (suite)

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE			ENSEIGNEMENT SECONDAIRE														
Rapport élèves/enseignant[2]		Rapport élèves/ enseignant formé[2]	Personnel enseignant, total secondaire				Enseignants formés (%)[1]			Rapport élèves/enseignant[2]							
										Premier cycle du secondaire		Secondaire cycle du secondaire		Total secondaire			
Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en			
1999	2011	2011	1999		2011		2011			1999	2011	1999	2011	1999	2011		
			Total (000)	% F	Total (000)	% F	Total	Male	Female							Pays ou territoire	
12	9	...	63	56	73	59	...	...	...	12	9	17	10	15	10	Suède	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Suisse	
																Amérique latine et Caraïbes	
22	15	21	0,1 **	63 **	0,1	68	57	50	61	...	...	...	...	15 **	9	Anguilla	
_19_	15	22	_0,4_	_71_ **	0,7	71	47	55	44	_12_	...	_16_	...	_13_	12	Antigua-et-Barbuda	
20	...	...	1	53	...	...	...	...	...	12	...	21	...	15	...	Antilles néerlandaises	
21	...	...	_311_	_69_	...	...	...	...	...	_11_	...	_12_	...	_11_	...	Argentine	
19	15	15	0,4	49	0,5 z	59 z	96 z	96 z	96 z	...	...	...	...	16	14 z	Aruba	
14	14 z	15 z	2 **	...	3 z	76 z	89 z	...	...	16 **	12 z	16 **	12 z	16 **	12 z	Bahamas	
18 **	13 *	24 *	1 **	58 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...	18 **	...	Barbade	
_23_	22	46	_1,0_	_64_	2	60 **	36	30	40	_23_	17 **	_23_	14 **	_23_	16	Belize	
_9_	9	9	**_0,6_**	**_67_**	0,7	67	100	100	100	**_8_**	6	**7**	6	**_7_**	6	Bermudes	
_25_ **	...	...	39 **	52 **	...	...	...	...	...	24 **	...	20	...	21 **	...	Bolivie, État plurinational de	
26	21	...	...	...	1 431	66	...	...	...	23	18	...	15	...	16	Brésil	
32	22	...	45	62	71	62	...	...	...	32	22	27	21	29	21	Chili	
24	28	28	200	49	201	51	97	97	98	...	27	...	23	18	26	Colombie	
27	17	19	13	53	28	60	90	90	89	20	15	19	14	20	15	Costa Rica	
12	9	9	65	60	88	55	100	100	100	12	10	10	8	11	9	Cuba	
20	16	28	0,4 **	68 **	0,5	72	41	38	42	21 **	15	15 **	9	19 **	12	Dominique	
...	29	31	...	...	25	53	91	89	94	...	25	...	23	...	24	El Salvador	
_23_	18	22	_68_ **	_49_ **	136	54	75	69	79	_13_ **	12	_14_ **	10	_14_ **	11	Équateur	
_20_	16 z	25 z	...	...	0,7 z	62 z	25 z	49 z	11 z	...	...	...	...	...	15 z	Grenade	
38	27 z	...	33	...	77 z	45 z	...	...	...	15	15 z	11	12 z	13	14 z	Guatemala	
27	25	36	...	...	4	69	57 z	49 z	61 z	...	21	...	20	...	21	Guyana	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haïti	
_34_	34 y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Honduras	
15	12	13	0,2	46	0,4	48	100	100	99	11	9	7	9	9	9	Îles Caïmanes	
18 **	...	...	0,1 **	62 **	...	...	...	...	...	9 **	...	9 **	...	9 **	...	Îles Turques et Caïques	
18	12	...	0,2	63	0,2	64	...	...	...	6	9	10	7	7	8	Îles Vierges britanniques	
_34_ **	21 z	...	_12_ **	...	18 z	73 z	...	...	...	_18_ **	...	_20_ **	...	_19_ **	15 z	Jamaïque	
27	28	29 z	519	44	670	49	91 z	...	...	18	19	14	16	17	18	Mexique	
21	13 y	22 y	0,03	62 **	0,03 y	74 y	44 y	29 y	50 y	10 **	15 **, y	10 **	11 **, y	10	13 y	Montserrat	
34	30 z	40 z	10 *	56 *	15 z	55 z	53 z	45 z	59 z	31 *	...	31 **	...	31 **	31 z	Nicaragua	
26	23	25	14	55	19	60	87	87	88	17	16	15	13	16	15	Panama	
...	...	...	39	62	...	...	...	...	...	...	...	...	...	11	...	Paraguay	
29	20	...	105	89	160	44	...	...	...	22	...	22	...	22	16	Pérou	
31	25	30	...	...	31	67	79	74	82	...	29	28	29	...	29	République dominicaine	
_24_	18	20	**_0,7_**	**_65_**	1,0 *	70 *	65 *	60 *	67 *	...	15 *	...	16 *	**_17_**	15 *	Sainte-Lucie	
_19_	13	21	_0,3_	_56_	0,5	64	56	55	56	...	11	...	7	_14_	9	Saint-Kitts-et-Nevis	
_19_ **	16 z	19 z	_0,4_	_57_	0,7 z	64 z	63 z	63 z	63 z	_24_ **	18 z	_24_ **	15 z	_24_ **	17 z	Saint-Vincent-et-les-Grenadines	
_20_ **	15	15 y	**_3_** **	**_63_** **	4	72	100 y	100 y	100 y	**_17_** **	14	**_13_** **	11	**_15_** **	13	Suriname	
21	18 *, z	20 *, z	6 **	59 **	...	...	...	...	...	22 **	12 *, z	19 **	...	21 **	...	Trinité-et-Tobago	
20	14 z	...	19	72	25 z	...	...	...	...	12	10 z	23	14 z	15	11 z	Uruguay	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Venezuela, République bolivarienne	
																Asie centrale	
...	...	...	...	...	42 z	84 z	99 z	98 z	99 z	...	...	...	...	...	7 z	Arménie	
19	11	11	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Azerbaïdjan	
_17_	8 *, z	9 *, y	_59_	_76_	45 *, y	86 *, y	95 *, y	92 *, y	95 *, y	_9_	8 *, y	_5_	8 *, y	_7_	8 *, y	Géorgie	
_19_ **	**16**	...	_177_ **	_83_ **	**191**	**85**	...	...	...	...	...	...	...	_11_ **	**9**	Kazakhstan	
24	25	36	48	68	44 z	83 z	85 z	77 z	86 z	...	...	...	...	13	15 *, z	Kirghizistan	
32	29	30	11	69	19 z	73 z	98 z	96 z	98 z	19	...	17	...	19	14 z	Mongolie	
21	16	16	307	57	329	62	100	100	100	...	...	...	...	11	13	Ouzbékistan	
_22_	23	25	47	43	68	46	...	...	...	...	...	...	...	16	15	Tadjikistan	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turkménistan	
																Asie de l'Est et Pacifique	
18 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Australie	
14 *	11	13	3	48	5	65	91	90	91	12 *	...	10 *	...	11	10	Brunéi Darussalam	
_53_	47	48	**_20_**	**_29_**	...	...	...	...	...	**_18_**	24 z	**_24_**	...	**_20_**	...	Cambodge	
_22_	17	...	_4 763_	_41_ **	6 431	49	...	...	...	_18_	14	_16_	16	_17_	15	Chine	
_28_	31	31	5	47	4	50	100	100	100	...	...	...	...	21	26	Fidji	
18	16	16	_0,1_	...	0,1	57	88	80	95	...	...	...	...	_14_	14	Îles Cook	
15	...	...	0,3	...	...	...	...	...	...	28	...	18	12 y	22	...	Îles Marshall	
19	25 z	43 z	1	33	1 z	29 z	71 z	71 z	71 z	...	33 z	...	22 z	13	28 z	Îles Salomon	
_22_ **	16	...	**_1 040_**	**_40_**	1 407	54	...	...	...	**_15_**	14	**_13_**	16	**_14_**	15	Indonésie	
21	18 z	...	630	...	614 z	...	...	...	...	16	14 z	13	11 z	14	12 z	Japon	
25	...	...	**_0,4_**	**_47_**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	**_21_**	...	Kiribati	
31	15	17	1	56	3	59	72	63	78	24	16	21	14	23	15	Macao, Chine	
20	13 z	...	_120_ **	_62_ **	191 z	67 z	...	...	...	_18_ **	...	_18_ **	...	_18_ **	14 z	Malaisie	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Micronésie (États fédérés de)	
31	28 z	28 z	68	76	84 z	85 z	99 z	99 z	99 z	28	36 z	38	28 z	30	34 z	Myanmar	
_21_	...	...	_0,04_	_39_	...	...	...	...	...	...	...	...	...	_17_	...	Nauru	
16	...	...	0,02	44	...	...	...	...	...	6	...	20	...	11	...	Nioué	
18	14 z	...	28	58	35 z	62 z	...	...	...	18	15 z	13	14 z	15	15 z	Nouvelle-Zélande	

Tableau 8 (suite)

Pays ou territoire	ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE									ENSEIGNEMENT PRIMAIRE						
	Personnel enseignant				Enseignants formés (%)[1]			Rapport élèves/enseignant[2]		Personnel enseignant				Enseignants formés (%)[1]		
	Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		
	1999		2011		2011			1999	2011	1999		2011		2011		
	Total (000)	% F	Total (000)	% F	Total	M	F			Total (000)	% F	Total (000)	% F	Total	M	F
Palaos	0,1	98	...	...	...	...	...	10	...	0,1	82	...	...	...	...	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	16**	39**	...	...	...	...	...
Philippines	18	92**	...	...	...	...	...	33	...	360	87	435y	90y	...	...	...
République de Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	122	67	158z	78z	...	...	...
République démocratique populaire lao	2	100	5	97	97	90	98	18	18	27	43	34	52	94	98	90
République populaire démocratique de Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	0,1**	94**	0,3	96	...	...	...	42**	12	1**	71**	1,0z	77z	...	...	...
Singapour	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	17y	81y	94y	93y	95y
Thaïlande	111	79	95	78	...	...	...	25	29	298	63	...	...	...	...	...
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3	30**	8	40	...	...	...
Tokélaou	0,01	100	...	...	...	...	...	11	...	0,03	76	...	...	...	...	...
Tonga	0,1	100	...	...	...	...	...	18	...	0,8	67	...	...	...	...	...
Tuvalu	0,04	100	...	...	...	...	...	18	...	0,07	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	0,8	99	0,8z	94z	...	...	...	10	14z	1	49	2z	54z	...	...	...
Viet Nam	94	100	159	...	99	...	...	23	19	337	78	359	77	99	99	99
Asie du Sud et de l'Ouest																
Afghanistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	122	31	...	...	...
Bangladesh	68	33	...	...	...	...	...	27	...	...	...	458	54	58	60	56
Bhoutan	0,01	31	0,2	93	...	...	...	22	11	2	32	5	40	...	...	...
Inde	504	...	...	...	...	...	...	35	...	3 135*	33*	...	...	...	...	...
Maldives	0,4	90	0,7	88	50	3	56	31	25	3	60	3	72	81	84	80
Népal	11**	32**	45	90	85	51	89	24**	23	92	23	174	42	93	93	92
Pakistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	424**	45**	453	48	83	91	74
République islamique d'Iran	9	98	...	...	...	...	...	23	...	315	54	278y	57y	...	...	...
Sri Lanka	...	...	...	...	...	...	...	...	...	67	...	72	85	82	...	...
États arabes																
Algérie	1	93	19	74	...	...	...	28	25	170	46	145	55	...	...	...
Arabie saoudite	...	...	20*	100*	...	...	...	...	10*	...	...	304*	50*	...	...	...
Bahreïn	0,7	100	2	100	46	-	46	21	16	4**	72**	...	...	...	...	...
Djibouti	0,0	100	0,08y	75y	100y	100y	100y	28	16y	1,0	28	2	25	100	100	100
Égypte	17**	99**	33z	98z	...	...	...	22**	30z	353**	53**	380z	53z	...	...	...
Émirats arabes unis	3	100	7	98	100	100	100	19	18	17	73	20	87	...	...	...
Iraq	5	100	...	...	...	...	...	15	...	170	72	...	...	...	...	...
Jamahiriya arabe libyenne	1	100	...	...	...	...	...	8	...	...	...	...	...	...	...	...
Jordanie	3	100	5z	100z	100z	100z	100z	22	18z	...	...	...	...	...	...	...
Koweït	4	100	7	100	72	-	73	15	11	10	73	26	90	78	55	80
Liban	11**	95**	10	99	...	...	...	13**	15	29**	83**	32	87	...	...	...
Maroc	40	40	38	69	100	100	100	20	18	123	39	155	52	100	100	100
Mauritanie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7	26	14	36	100	100	100
Oman	...	...	2y	99y	100	.	100	...	19y	12	52	...	...	...	...	...
Palestine	3	100	5	100	100y	100y	100y	29	19	10	54	16	70	100	100	100
Qatar	0,4**	96**	2	97	29	69	28	21**	15	5	75	8	92	43**,z	80**,z	38**,z
République arabe syrienne	5	96	9	95	...	...	...	24	19	110	65**	...	...	...	...	...
Soudan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tunisie	4	95	...	...	...	...	...	20	...	60	50	59	56	...	...	...
Yémen	0,8	93	2	97	...	...	...	17	15	103**	20**	120	27	...	...	...
Soudan (pré-sécession)	13	84	y	100y	71y	.y	71y	27	30y	117**	52**	124**,y	61**,y	60**,y	64**,y	57**,y
Europe centrale et orientale																
Albanie	4	100	4	100	...	...	...	20	19	13	75	11	83	...	...	...
Bélarus	54	...	45	99	61	41	62	5	7	32	99	24	...	100	...	...
Bosnie-Herzégovine	...	...	1	98	...	...	...	...	14	...	...	...	...	...	...	...
Bulgarie	19	...	18z	100z	...	...	...	11	12z	23	...	15z	94z	...	...	...
Croatie	6	100	8z	99z	...	...	...	13	13z	11	89	12z	92z	...	...	...
Estonie	7	100	8z	100z	...	...	...	8	6z	8	86**	6z	93z	...	...	...
Ex-République yougoslave de Macédoine	3	99	2z	99z	...	...	...	10	7z	6	66	7z	79z	...	...	...
Fédération de Russie	642	100*	607y	96y	...	...	...	7	8y	367	98	278y	98y	...	...	...
Hongrie	32	100	30	100	...	...	...	12	11	47	85	37	96	...	...	...
Lettonie	7	99	7	100	...	...	...	9	11	9	97	10	93	...	...	...
Lituanie	13	99	12	99	...	...	...	7	7	13	98	9	96	...	...	...
Monténégro	0,6	...	1	94	...	...	...	20	9	...	...	5	74	...	...	...
Pologne	74	...	59z	98z	...	...	...	12	17z	289	83	240z	84z	...	...	...
République de Moldova	10	100	12	100		.	91	9	10	12	96	9	98	...	...	...
République tchèque	17	100**	24	100	...	...	...	18	14	36	85	25	97	...	...	...
Roumanie	37	100	38z	100z	...	...	...	17	17z	69	86	52z	86z	...	...	...
Serbie	8	98**	12	99	76	75	76	21	13	...	...	19	84	70	46	75
Slovaquie	16	100	12	100	...	...	...	10	12	17	93	14	89	...	...	...
Slovénie	5	99*	6	98	...	...	...	11	9	6	96	6	97	...	...	...
Turquie	17	...	43z	95z	...	...	...	15	23z	...	...	...	...	...	...	...
Ukraine	143	100	141	99	...	...	...	8	9	107	98	99	99	100	...	...

Tableau 8 (suite)

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE			ENSEIGNEMENT SECONDAIRE														
Rapport élèves/enseignant²		Rapport élèves/ enseignant formé²	Personnel enseignant, total secondaire				Enseignants formés (%)¹			Rapport élèves/enseignant²							
										Premier cycle du secondaire		Secondaire cycle du secondaire		Total secondaire			
Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en			
1999	2011	2011	1999		2011		2011			1999	2011	1999	2011	1999	2011		
			Total (000)	% F	Total (000)	% F	Total	Male	Female								Pays ou territoire
15	...	...	0,2	51	...	...	...	...	...	14	...	12	...	13	...		Palaos
35 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		Papouasie-Nouvelle-Guinée
35	31 y	...	150	76	194 y	76 y	...	...	...	41	39 y	21	25 y	34	35 y		Philippines
32	21 z	...	189	41	225 z	55 z	...	...	...	22	19 z	22	16 z	22	18 z		République de Corée
31	27	29	12	40	25	48	...	...	...	20	19	22	21	20	20		République démocratique populaire lao
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		République populaire démocratique de Corée
24 **	30 z	...	1 **	57 **	1 z	58 z	...	...	...	26 **	24 z	17	20 z	20 **	21 z		Samoa
...	17 y	18 y	...	...	16 y	66 y	92 y	90 y	93 y	...	15 y	...	15 y	...	15 y		Singapour
21	...	...	***169*** **	***53*** **	246	51	...	...	...	***23*** **	22	***25*** **	18	***24*** **	20		Thaïlande
62	31	...	***2***	...	4	29	...	...	...	***30***	25	***25***	23	***28***	24		Timor-Leste
10	...	...	*0,01*	*64*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	*16*	...		Tokélaou
21	...	...	1,0 **	48 **	...	...	...	...	...	15 **	...	13 **	...	15 **	...		Tonga
19	...	...	...	...	...	...	...	...	...	***25***	...	...	...	...	...		Tuvalu
24	22 z	...	0,4	47	...	...	...	...	...	...	...	...	...	23	...		Vanuatu
30	20	20	...	...	...	...	...	...	...	29	16	...	...	...	...		Viet Nam
																	Asie du Sud et de l'Ouest
...	45	...	...	...	...	...	...	...	...	...	44	...	...	...	...		Afghanistan
...	40 *	70 *	265	13	377	22	54	53	57	43	33	32	28	37	31		Bangladesh
42	**24**	...	0,6	32	**3**	**39**	...	...	...	35	*23*	27	*14*	32	*20*		Bhoutan
35 *	...	...	1 995 **	34 **	4 252 z	40 z	...	...	...	...	31 z	...	21 z	34 **	25 z		Inde
24	12	15	0,9	25	...	...	...	...	...	18	8	9	...	17	...		Maldives
39	**28**	**30**	40	9	**102**	**22**	...	...	...	38	**37**	24	**23**	32	**30**		Népal
33 **	40	48	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		Pakistan
25	20 y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		République islamique d'Iran
26	24	29	...	...	149	...	82	...	...	***21***	17	...	18	...	17		Sri Lanka
																	États arabes
28	23	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		Algérie
...	11 *	...	...	...	264 **, y	52 **, y	...	...	...	...	11 **, y	...	12 **, y	...	11 **, y		Arabie saoudite
18 **	...	...	*4* **	*52* **	...	...	...	...	...	*15* **	...	*13* **	...	*14* **	...		Bahreïn
40	**35**	35	1	22	**2**	**24**	100	...	...	26	**32**	16	**20**	23	**27**		Djibouti
22 **	28 z	...	***491*** **	***40*** **	549 y	44 y	...	...	...	***21*** **	16 y	***13*** **	8 y	***17*** **	12 y		Égypte
16	17	...	16	55	29	58	100	100	100	14	16	10	9	12	12		Émirats arabes unis
21	...	...	*62*	*69*	...	...	...	...	...	*22*	...	*16*	...	*20*	...		Iraq
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		Jamahiriya arabe libyenne
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	17	...	...	...		Jordanie
13	9	11	22 **	56 **	34	54	75	70	79	12 **	8	9 **	7	11 **	8		Koweït
14 **	14	...	43 **	52 **	42	58	...	...	...	9 **	11	8 **	8	9 **	9		Liban
28	**26**	**26**	88 **	33 **	...	...	...	...	...	19 **	...	14 **	18 **, y	17 **	...		Maroc
47	39	39	2	10	...	...	...	...	...	...	38 **, y	...	...	26 **	...		Mauritanie
25	...	...	13	50	...	...	...	...	...	19	...	16	20 y	18	...		Oman
38	26	26	18	47	34	51	100	100	100	26	21	19	18	25	20		Palestine
13	11	28 **, z	4 **	57 **	7	55	67	72	62	13 **	9	8 **	12	10 **	10		Qatar
25	...	...	54	...	...	...	...	...	...	...	...	...	8	19	...		République arabe syrienne
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		Soudan
24	17	...	56 **	40 **	85	51	...	...	...	23 **	...	15 **	...	19 **	14		Tunisie
22 **	30	...	48 **	19 **	102	29	...	...	...	22 **	11	21	59	22 **	16		Yémen
24 **	38 **, y	64 **, y	***52*** **	***49*** **	83 **, y	55 **, y	61 **, y	63 **, y	59 **, y	***24*** **	28 **, y	***20***	17 y	***22*** **	22 **, y		Soudan (pré-sécession)
																	Europe centrale et orientale
23	20	...	*22*	*54*	23	63	...	...	...	*16*	14	*18*	18	*16*	15		Albanie
20	15	15	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		Bélarus
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	12	...	...		Bosnie-Herzégovine
18	17 z	...	56	...	44 z	79 z	...	...	...	13	12 z	12	12 z	13	12 z		Bulgarie
19	14 z	...	33	64	48 z	69 z	...	...	...	14	9 z	11	7 z	12	8 z		Croatie
16	12 z	...	11	81 **	11 z	77 z	...	...	...	11	8 z	10	9 z	10	9 z		Estonie
22	16 z	...	13	49	17 z	56 z	...	...	...	16	11 z	16	14 z	16	12 z		Ex-République yougoslave de Macédoine
18	18 y	...	...	...	1 136 y	81 y	...	...	...	...	...	...	...	...	8 y		Fédération de Russie
11	11	...	100	71	88	71	...	...	...	11	10	9	10	10	10		Hongrie
15	11	...	25	80	16	82	...	...	...	10	8	10	9	10	8		Lettonie
17	12	...	*38*	...	38	81	...	...	...	...	9	...	8	*11*	9		Lituanie
...	**8**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	**13**	...	...		Monténégro
11	9 z	...	***301***	***66***	273 z	70 z	...	...	...	***11***	12 z	***15***	9 z	***13***	10 z		Pologne
21	15	...	33	72	29	77	...	...	...	13	9	12	11	13	10		République de Moldova
18	19	...	***93***	***66***	71	66	...	...	...	***13***	11	***9***	12	***11***	11		République tchèque
19	16 z	...	177	64	146 z	68 z	...	...	...	12	10 z	13	15 z	13	12 z		Roumanie
...	15	22	...	...	62	64	44	34	50	...	9	14	10	...	9		Serbie
19	15	...	54 **	72 **	45	74	...	...	...	13	11	12 **	12	13 **	12		Slovaquie
14	17	...	17	69	15	73	...	...	...	14	7	13	11	13	9		Slovénie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	*16*	18 z	...	...		Turquie
20	16	16	400	76	...	...	...	...	...	...	...	...	...	13	...		Ukraine

Tableau 8 (suite)

	ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE									ENSEIGNEMENT PRIMAIRE						
	Personnel enseignant				Enseignants formés (%)[1]			Rapport élèves/enseignant[2]		Personnel enseignant				Enseignants formés (%)[1]		
	Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		
	1999		2011		2011			1999	2011	1999		2011		2011		
Pays ou territoire	Total (000)	% F	Total (000)	% F	Total	M	F			Total (000)	% F	Total (000)	% F	Total	M	F
	Somme	% F	Somme	% F		Médiane		Moyenne pondérée		Somme	% F	Somme	% F		Médiane	
Monde	5 385	92	8 230 **	94 **	...	...	...	21	21 **	24 836	58	28 824 **	63 **	...	...	...
Pays développés	1 407	94	1 942 **	95 **	...	...	...	18	15 **	4 447	81	4 736 **	83 **	...	...	...
Pays en développement	2 978	88	5 262 **	93 **	...	...	...	27	25 **	19 476 **	52 **	23 271 **	58 **	87	83	88
Pays en transition	1 000	100	1 026 **	97 **	...	...	...	**7**	9 **	913	92	816 **	94 **	...	...	...
Afrique subsaharienne	197 **	70 **	439 **	79 **	51	56	51	28 **	28 **	1 965	43	3 190	43 **	84	81	87
Amérique du Nord et Europe occidentale	1 064	92	1 596 **	94 **	...	...	...	18	14 **	3 421	82	3 801 **	84 **	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes	750	96	1 149	96	...	...	...	21	18	2 715	77	3 079	78	86	73	89
Amérique latine	736	96	1 132	96	...	...	...	21	18	2 631	78	2 988	79	...	...	...
Caraïbes	14	99 **	16 **	98 **	...	...	...	...	...	83 **	54 **	92 **, z	59 **, z	71	59	87
Asie centrale	128	97	158	98	89	85	89	10	11	331	86	340	89	97	96	97
Asie de l'Est et Pacifique	1 413	94	2 262	96	...	...	...	26	21	9 184 **	55 **	10 355	63	...	...	...
Asie de l'Est	1 387	94	2 228	97	...	...	...	26	21	9 029 **	54 **	10 185	63	...	...	...
Pacifique	26 **	89 **	...	...	...	...	...	17 **	...	155	72 **	...	...	...	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest	596 **	74 **	...	...	...	...	...	36 **	...	4 341	36	...	...	82	87	77
États arabes	118	77	197 **	90 **	...	...	...	20	21 **	1 516	52	1 931 **	57 **	...	...	...
Europe centrale et orientale	1 119	100	1 130 **	97 **	...	...	...	8	10 **	1 364 **	83 **	1 127 **	82 **	...	...	...
Pays à faible revenu	214	59	427 **	72 **	54	42	54	27 **	25 **	1 749	38	2 978	44	90	90	89
Pays à revenu moyen	3 779	93	5 813 **	95 **	...	...	...	21	22 **	18 339 **	55 **	20 606 **	61 **	...	...	...
Revenu moyen inférieur	1 168 **	87 **	...	...	...	...	...	26 **	...	7 761	48	9 589 **	56 **	85	87	82
Revenu moyen supérieur	2 611	96	3 521	96	...	...	...	19	18	10 578 **	60 **	11 017	66	...	...	...
Pays à revenu élevé	1 393	93 **	1 990 **	95 **	...	...	...	18	15 **	4 749	79	5 239 **	80 **	...	...	...

Source: Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU).

Note: Les tableaux statistiques incluent les données du Soudan (pré-sécession) à titre indicatif dans la mesure où celles des deux entités crées en juillet 2011 deviennent tout juste disponibles. La classification des pays par niveau de revenu est telle que définie par la Banque mondiale, mais n'inclut que les pays EPT. Elle est basée sur la liste des pays par niveau de revenu révisée en juillet 2012.

1. Les données relatives aux enseignants formés (définis conformément aux normes nationales) ne sont pas collectées pour les pays dont les statistiques de l'éducation sont recueillies par l'intermédiaire des questionnaires de l'OCDE, d'Eurostat ou des Indicateurs de l'éducation dans le monde.

2. Sur la base du nombre d'élèves et d'enseignants.

3. Le nombre d'enseignants du primaire a baissé de presque 21% entre 2008 et 2009 principalement du fait de l'exclusion des statistiques sur l'éducation et les programmes d'alphabétisation des adultes qui y étaient au paravant incluses.

Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2012, celles en italique sont de 2000 et celles en gras italique sont de 2001.

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2010.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2009.

(*) Estimation nationale.

(**) Pour les données par pays : estimation partielle de l'ISU; pour les sommes et moyennes pondérées par région ou par autre groupe de pays: imputation partielle due à la couverture incomplète des pays (entre 33 % et 60 % de la population de la région ou d'un autre groupe de pays).

(-) Valeur nulle ou négligeable.

(.) La catégorie ne s'applique ou n'existe pas.

(...) Données non disponibles.

Tableau 8 (suite)

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE			ENSEIGNEMENT SECONDAIRE														
Rapport élèves/enseignant[2]		Rapport élèves/ enseignant formé[2]	Personnel enseignant, total secondaire				Enseignants formés (%)[1]			Rapport élèves/enseignant[2]							
										Premier cycle du secondaire		Secondaire cycle du secondaire		Total secondaire			
Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en			
1999	2011	2011	1999		2011		2011			1999	2011	1999	2011	1999	2011		
			Total (000)	% F	Total (000)	% F	Total	Male	Female							Pays ou territoire	
Moyenne pondérée		Médiane	Somme	% F	Somme	% F	Médiane			Moyenne pondérée							
26	24 **	...	24 530 **	53 **	31 473 **	52 **	...	...	...	19 **	18 **	16 **	16 **	18 **	17 **	Monde	
16	14 **	...	6 156	55	6 462 **	59 **	...	...	...	14	12 **	13	12 **	13	12 **	Pays développés	
29 **	27 **	35	15 210 **	47 **	22 641 **	48 **	...	...	...	23 **	20 **	19 **	18 **	21 **	19 **	Pays en développement	
19	17 **	...	3 164 **	75 **	2 370 **	76 **	...	...	...	...	...	...	...	11 **	10 **	Pays en transition	
42	43 **	51	830	31 **	1 788 **	30 **	...	...	...	29 **	27 **	23 **	24 **	26	26 **	Afrique subsaharienne	
15	14 **	...	4 492	56	4 957 **	60 **	...	...	...	14	12 **	13	13 **	14	12 **	Amérique du Nord et Europe occidentale	
26	21	22	3 024 **	65 **	3 811	58	77	72	80	20	17	14 **	14	17 **	16	Amérique latine et Caraïbes	
26	21	...	2 972 **	65 **	3 734	58	...	...	...	20	17	14 **	14	17 **	16	Amérique latine	
29 **	26 **, z	...	52 **	62 **	77 **	68 **	57	55	61	21 **	...	20 **	...	20 **	18 **	Caraïbes	
21	16	20	802 **	66 **	873	71	98	96	98	...	...	...	...	11 **	12	Asie centrale	
24 **	18	...	7 595 **	46 **	10 000	51	...	...	...	18	16	15 **	16	17 **	16	Asie de l'Est et Pacifique	
25 **	18	...	7 406 **	45 **	9 812	51	...	...	...	18	16	15 **	16	17 **	16	Asie de l'Est	
20	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pacifique	
36	...	30	2 928	35	5 428 **	40 **	...	...	...	36 **	32 **	30 **	22 **	33	27 **	Asie du Sud et de l'Ouest	
23	22 **	...	1 366	43	2 023 **	46 **	...	...	...	19	17 **	13	13 **	16	15 **	États arabes	
18 **	17 **	...	3 492 **	73 **	2 694 **, z	72 **, z	...	...	...	...	...	...	...	12 **	11 **, z	Europe centrale et orientale	
43	43	50	971	30	1 892	30 **	...	...	...	31 **	29 **	23 **	22 **	28	26	Pays à faible revenu	
27 **	24 **	...	17 217 **	53 **	22 675 **	52 **	...	...	...	20 **	19 **	17 **	17 **	19 **	18 **	Pays à revenu moyen	
31	31 **	37	5 715	45	9 229 **	47 **	...	...	...	26 **	24 **	21 **	20 **	24	22 **	Revenu moyen inférieur	
24 **	19	...	11 502 **	57 **	13 446	55	...	...	...	17	15	15 **	15	16 **	15	Revenu moyen supérieur	
16	14 **	...	6 342	54	6 906 **	58 **	...	...	...	14	13 **	13	12 **	14	12 **	Pays à revenu élevé	

Tableau 9
Engagement financier pour l'éducation: dépenses publiques

Pays ou territoire	Dépenses publiques totales d'éducation en % du PNB		Dépenses publiques totales d'éducation en % des dépenses publiques totales		Dépenses publiques ordinaires du primaire en % des dépenses publiques ordinaires d'éducation		Dépenses publiques ordinaires par élève du primaire (coût unitaire) à PPA en dollars EU constants 2010		Dépenses publiques ordinaires du secondaire en % des dépenses publiques ordinaires d'éducation		Dépenses publiques ordinaires par élève du secondaire (coût unitaire) à PPA en dollars EU constants 2010		Matériels scolaires et autres matériels pédagogiques du primaire en % des dépenses publiques ordinaires du primaire		Salaires des enseignants du primaire en % des dépenses publiques ordinaires du primaire dans les établissements publics	
	1999	2011	1999	2011	1999	2011	1999	2011	1999	2011	1999	2011	1999	2011	1999	2011
Afrique subsaharienne																
Afrique du Sud	6,2	6,1 [z]	22,2	19,2 [z]	45,2	40,5 [y]	1 159	1 708 [z]	33,7	31,4 [y]	1 631	1 993 [z]	***1,9***	3,1 [z]	***90,2***	78,6 [z]
Angola	3,4 [**]	3,9 [z]	6,4 [**]	8,5 [z]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bénin	3,0	5,3 [z]	16,0	27,8 [z]	*52,1* [**]	49,4 [z]	*147* [**]	183 [z]	*27,0* [**]	30,3 [z]	*311* [**]	...	...	...	...	90,8 [z]
Botswana	...	8,2 [y]	...	16,2 [y]	...	19,2 [y]	...	1 154 [y]	...	31,3 [y]	...	3 384 [**, y]	...	...	...	...
Burkina Faso	...	3,5	...	18,0	...	60,5	...	186	...	18,8	...	211	...	...	...	...
Burundi	3,5	6,1	13,3	24,1	38,9	49,9	79	75	36,5	27,3	***296***	210	...	0,6	...	87,4
Cameroun	*2,1*	3,3	*9,8*	16,3	...	33,1	...	125	...	48,6	...	417	...	2,0	...	86,5
Cap-Vert	...	5,8 [z]	...	14,4 [z]	...	47,0 [y]	...	571 [y]	...	31,2 [y]	...	459 [y]	...	...	...	81,0 [y]
Comores	...	7,6 [x]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Congo	...	8,3 [z]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	4,3	4,8 [x]	20,6	24,6 [x]	43,4 [**]	...	282 [**]	...	36,4 [**]	...	765 [**]	...	...	...	...	...
Érythrée	5,2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Éthiopie	*3,9*	4,7 [z]	*11,3*	25,4 [z]	...	64,8 [z]	...	106 [z]	...	10,5 [z]	...	56 [z]	...	...	...	...
Gabon	3,5 [**]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambie	1,6	4,1	14,2	19,7	...	51,0	...	182	...	36,7	...	204 [**, z]	...	0,4 [x]	...	81,7
Ghana	4,2 [**]	8,5	...	24,4 [z]	***41,6***	34,8 [z]	***211***	166 [y]	***39,5***	35,1 [z]	***483***	370 [y]	...	2,3 [z]	...	89,5 [z]
Guinée	2,4	3,4	14,7	19,0	...	35,3	...	76	...	21,6	...	112	...	15,0 [x]	...	70,8
Guinée-Bissau	5,6	...	11,9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinée équatoriale	*1,0*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	5,4	6,7 [z]	*25,8*	17,2 [z]	*68,3* [**]	...	*301* [**]	...	*17,6* [**]	...	*204* [**]	...	...	...	...	...
Lesotho	10,9	10,2 [x]	25,5	23,7 [x]	42,8	35,7 [x]	279	329 [x]	24,4	20,8 [x]	815	755 [**, x]	6,7	3,0 [x]	84,5	...
Libéria	...	4,1 [x]	...	12,1 [x]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Madagascar	2,8	2,8	15,7	20,1	...	47,8	...	56	...	21,4	...	101 [**, y]	...	1,2 [x]	...	57,5 [x]
Malawi	5,1	5,5	14,0	14,7	60,8	36,6	74	63	10,3	28,7	58	239	...	11,1	...	88,7 [y]
Mali	3,0 [**]	5,1	11,4 [**]	18,2	48,9 [**]	40,2	126 [**]	131	33,7 [**]	38,9	381 [**]	327	...	3,7	...	77,7 [y]
Maurice	4,0	3,6 [z]	17,7	13,7 [z]	31,9	26,2 [z]	917	1 330 [z]	36,7	52,3 [z]	1 351	...	...	0,2 [z]	...	...
Mozambique	3,8	...	15,8	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Namibie	7,9	8,4 [z]	22,3	22,4 [x]	59,4	40,8 [z]	1 028	1 127 [z]	27,7	22,5 [z]	1 678	955 [x]	...	0,02 [z]	...	74,3 [**, x]
Niger	3,3	4,5	18,7	21,7	56,0	56,6	205	136	26,6	24,2	491	323	...	2,4	...	81,8 [y]
Nigéria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ouganda	*2,5* [**]	**3,4**	...	**15,1**	...	**55,8**	...	**89**	...	**23,2**	...	198 [y]	...	**3,0**	...	...
République centrafricaine	1,6	1,2	14,5	12,0 [z]	...	55,0 [z]	...	34 [z]	...	21,8 [z]	...	112 [y]	...	0,1 [z]	...	89,7 [z]
République démocratique du Congo	...	2,7 [z]	...	8,9 [z]	...	36,8 [z]	...	18 [z]	...	28,2 [z]	...	43 [z]	...	...	...	80,0 [z]
République-Unie de Tanzanie	...	6,3 [z]	...	18,3 [z]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Rwanda	4,6	4,8	21,9	17,2	47,7	37,4	72	81	18,5	28,9	341	301	...	...	...	...
Sao Tomé-et-Principe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sénégal	3,2 [**]	5,7 [z]	...	24,0 [y]	...	40,1 [z]	...	293 [z]	...	27,7 [z]	...	472 [z]	...	...	...	...
Seychelles	5,5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sierra Leone	*5,1* [**]	3,7	...	13,7	...	52,7	...	80	...	26,5	...	...	...	...	...	88,8
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Soudan du Sud	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tchad	3,2	3,2	17,1	11,8	44,6	53,1 [z]	69	91 [z]	33,3	37,3	349	283	...	14,8 [y]	...	71,0
Swaziland	4,9	8,8	...	21,0	33,2	48,7	382	1 031	26,9	36,7	1 063	2 116	...	...	...	...
Togo	4,3	4,6	26,2	14,3	36,8	47,1	77	97	33,6	31,3	288	154	4,4	4,0	79,4	88,5
Zambie	2,0	1,5 [x]	6,9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Zimbabwe	...	2,6 [z]	...	8,3 [z]	...	53,2 [z]	...	...	...	25,8 [z]	...	...	...	...	...	...
Amérique du Nord et Europe occidentale																
Allemagne	...	4,9 [y]	...	10,5 [y]	...	13,9 [y]	...	6 428 [y]	...	47,4 [y]	...	8 912 [y]	...	...	...	...
Andorre	...	2,9 [z]	...	16,5	...	28,7	...	...	...	21,3	...	...	...	...	...	...
Autriche	6,4	6,0 [y]	12,4	11,4 [y]	19,0	17,6 [y]	8 083	10 153 [y]	45,1	47,7 [y]	9 965	11 941 [y]	...	...	71,5	62,2 [y]
Belgique	***5,9***	6,4 [z]	***12,2***	12,5 [z]	...	23,2 [z]	...	8 359 [z]	...	42,7 [z]	...	13 939 [z]	...	...	***73,7***	66,9 [z]
Canada	5,9	5,6 [z]	***12,5***	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chypre	5,3	7,5 [z]	*14,5*	15,8 [z]	33,9	30,3 [z]	4 284	9 222 [z]	52,5	44,3 [z]	6 762	11 607 [z]	...	...	*73,6*	79,8 [z]
Danemark	8,2	8,6 [y]	14,9	15,1 [y]	***21,4*** [**]	23,4 [y]	8 959	10 538 [y]	***34,6*** [**]	33,8 [y]	14 121	12 558 [y]	...	...	48,9	50,5 [y]
Espagne	4,4	5,0 [z]	11,3	10,9 [z]	28,1	26,5 [z]	4 908	6 353 [z]	47,5	38,0 [z]	6 487	7 782 [z]	...	...	78,3	70,7 [z]
États-Unis	5,0	5,6 [z]	***17,1***	13,1 [y]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	55,9	54,8 [z]
Finlande	6,2	6,7 [z]	12,5	12,3 [z]	21,1	19,6 [z]	4 866	7 020 [z]	39,3	41,5 [z]	7 230	12 083 [z]	...	...	59,0	55,9 [z]
France	5,7	5,8 [y]	11,5	10,4 [y]	20,2 [**]	20,2 [y]	5 231	5 719 [y]	49,8 [**]	44,4 [y]	8 551	8 908 [y]	...	...	...	57,0 [y]
Grèce	3,2	...	7,0	...	...	...	...	...	***38,1***	...	2 990	...	...	...	...	...
Irlande	4,9	7,8 [y]	13,2	13,3 [y]	32,2	35,4 [y]	3 607	7 744 [y]	36,8	34,6 [y]	5 430	11 578 [y]	...	...	83,3	76,2 [y]
Islande	6,7	9,7 [y]	17,1	15,3 [y]	34,2	31,6 [y]	5 545	8 983 [y]	34,1	32,2 [y]	5 159	7 787 [y]	...	...	...	...
Israël	7,5	6,1 [z]	13,9	13,6 [y]	33,9	40,0 [z]	4 478	5 623 [z]	30,0	25,7 [z]	4 166	4 120 [z]	...	...	...	...
Italie	4,7	4,5 [z]	9,6	9,1 [y]	26,1 [**]	25,3 [z]	7 202 [**]	7 396 [z]	46,5 [**]	43,7 [z]	8 291 [**]	7 796 [z]	...	...	*66,4*	63,8 [z]
Luxembourg	***4,2***	...	***9,8***	...	...	...	...	11 323 [x]	...	...	...	16 754 [x]	...	...	***70,2***	80,4 [y]
Malte	...	5,9 [y]	...	12,6 [y]	...	22,6 [y]	...	5 127 [y]	...	46,1 [y]	...	6 497 [y]	...	...	...	46,2 [y]
Monaco	1,2	1,2 [y]	5,1	8,1	17,7	14,5	...	...	50,9	38,5	...	...	...	...	...	...
Norvège	7,2	6,8 [z]	15,6	15,2 [z]	...	25,7 [z]	...	10 663 [z]	...	34,6 [z]	...	14 002 [z]	...	...	...	...
Pays-Bas	4,8	6,1 [z]	11,1	11,6 [z]	...	24,3 [z]	...	7 752 [z]	...	40,7 [z]	...	11 381 [z]	...	...	...	...
Portugal	5,1 [**]	6,0 [y]	12,8 [**]	11,6 [y]	31,0 [**]	28,0 [y]	4 398 [**]	5 533 [y]	44,0 [**]	43,0 [y]	6 001 [**]	8 913 [y]	...	...	...	80,7 [y]
Royaume-Uni	4,5	5,5 [y]	11,4	11,3 [y]	...	29,7 [y]	...	7 776 [y]	...	49,0 [y]	...	10 456 [y]	...	...	52,4	46,2 [y]
Saint-Marin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	93,4 [z]
Suède	7,3	6,8 [z]	13,6	13,4 [z]	...	24,0 [z]	*7 663* [**]	10 132 [z]	...	35,1 [z]	*8 614* [**]	11 712 [z]	...	...	49,8	49,7 [z]
Suisse	4,9	5,2 [y]	15,4	16,2 [y]	31,6	27,5 [y]	8 650	10 087 [y]	40,5	41,6 [y]	10 760	12 675 [y]	...	...	72,4	66,2 [y]

Tableau 9 (suite)

Pays ou territoire	Dépenses publiques totales d'éducation en % du PNB		Dépenses publiques totales d'éducation en % des dépenses publiques totales		Dépenses publiques ordinaires du primaire en % des dépenses publiques ordinaires d'éducation		Dépenses publiques ordinaires par élève du primaire (coût unitaire) à PPA en dollars EU constants 2010		Dépenses publiques ordinaires du secondaire en % des dépenses publiques ordinaires d'éducation		Dépenses publiques ordinaires par élève du secondaire (coût unitaire) à PPA en dollars EU constants 2010		Matériels scolaires et autres matériels pédagogiques du primaire en % des dépenses publiques ordinaires du primaire		Salaires des enseignants du primaire en % des dépenses publiques ordinaires du primaire dans les établissements publics	
	1999	2011	1999	2011	1999	2011	1999	2011	1999	2011	1999	2011	1999	2011	1999	2011
Amérique latine et Caraïbes																
Anguilla	…	3,4[x]	…	10,7[x]	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	89,2[x]
Antigua-et-Barbuda	3,4	2,6[y]	…	9,8[y]	…	49,4[y]	…	1 736[y]	…	47,3[y]	…	2 191[y]	6,8	…	66,4	…
Antilles néerlandaises	…	…	14,0	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Argentine	4,6	5,9[z]	13,3	14,0[y]	36,7	32,8[z]	1 418	2 499[z]	35,4	39,4[z]	1 906	3 826[z]	…	…	***52,7***	69,6[z]
Aruba	…	7,2[z]	13,8	21,8[z]	29,9	24,3[z]	…	…	32,3	25,8[z]	…	…	…	…	…	…
Bahamas	*2,9* **	…	*19,7* **	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Barbade	5,3	7,7[z]	15,4	13,5[z]	21,5 **	…	2 092 **	…	31,3	28,2[z]	3 463	5 383[z]	0,1	…	…	…
Belize	5,7 **	7,1[z]	17,1 **	18,7[x]	*61,7*	…	*908*	…	*32,0*	…	*909*	…	*0,5*	…	…	…
Bermudes	…	2,2[z]	…	13,4[z]	…	30,9[z]	…	…	…	45,3[z]	…	…	…	…	…	…
Bolivie, État plurinational de	5,8	7,9[z]	15,8	24,6[z]	41,0 **	39,7[z]	433 **	915[z]	22,2 **	26,1[z]	409 **	658[x]	…	…	…	…
Brésil	4,0	5,9[z]	10,5	18,1[z]	33,3 **	31,5[z]	861 **	2 218[z]	36,1 **	44,8[z]	…	2 266[z]	…	…	…	…
Chili	4,0	4,4	17,0	17,8[z]	44,5	32,7	1 499	2 473	36,5	32,2	1 699	2 480	…	…	…	…
Colombie	4,5	4,7	16,9	14,9[x]	…	35,6	…	1 043	…	36,3	…	1 020	…	4,7	91,0 *	81,4
Costa Rica	5,5	6,5[y]	***21,1***	23,1[y]	47,2	28,0[y]	1 395	1 633[y]	29,1	21,1[y]	1 926	1 612[y]	…	…	…	68,6[y]
Cuba	6,9	13,0[z]	13,7	18,3[z]	*35,5* *	29,2[z]	…	…	*37,9* *	28,9[z]	…	…	**1,2**	0,8[z]	…	…
Dominique	5,5 **	3,6[z]	…	9,3[z]	…	…	…	1 783	…	…	…	1 745[z]	…	…	…	…
El Salvador	2,4 **	3,5	17,1 **	…	…	40,1[x]	…	564[x]	…	21,4[x]	…	556[x]	…	…	…	58,8[x]
Équateur	2,0	5,3	9,7	15,5	…	27,4	…	763[z]	…	42,0	…	1 288[z]	…	…	…	…
Grenade	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Guatemala	…	2,9[z]	…	18,5[z]	…	55,6[z]	…	401[z]	…	14,8[z]	…	262[z]	1,8	3,0[x]	…	…
Guyana	9,3 **	3,6	18,4 **	13,5	…	30,1	…	260[z]	…	32,1	…	371[z]	…	…	…	81,1
Haïti	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Honduras	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	0,1[*,z]	…	98,9[*,z]
Îles Caïmanes	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Îles Turques et Caïques	…	…	17,4	…	29,7	…	…	…	39,6	…	…	…	3,7 **	…	63,5 **	…
Îles Vierges britanniques	…	4,2[z]	***9,0***	13,6[z]	***29,5***	28,1[z]	…	…	***33,6***	38,1[z]	…	…	**…**	2,1[z]	***84,6***	75,5[z]
Jamaïque	*5,2*	6,7[z]	*10,8*	11,5[z]	***30,2*** **	31,3[y]	…	…	***34,5*** **	37,1[y]	…	…	…	…	…	79,5[y]
Mexique	4,5	5,3[z]	22,6	…	40,8	36,7[z]	1 508	2 058[z]	…	30,6[z]	…	2 188[z]	…	…	86,3	87,2[z]
Montserrat	…	6,3[y]	10,7 **	8,4[y]	***20,3***	…	…	…	***29,3***	…	…	…	*4,0*	…	*84,0* **	…
Nicaragua	3,0	4,8[z]	17,8	26,4[z]	…	43,3[z]	…	404[z]	…	13,8[z]	…	255[z]	…	…	…	78,7[z]
Panama	5,1	4,4	***7,3***	14,8	…	29,0	1 151	1 174	…	24,1	1 641	1 504	…	…	**…**	…
Paraguay	5,1	4,2[z]	8,8	10,6[z]	*47,9* **	39,6[z]	*554* **	602[z]	29,7	35,7[z]	748	812[z]	…	…	…	74,2[z]
Pérou	3,4	2,8	21,1	18,1	40,4	38,4	422	636	28,4	31,4	566	725	…	…	87,8	65,2
République dominicaine	*2,0* **	…	***13,1***	…	***54,7***	…	…	624	…	…	…	583	***1,7***	2,0	***81,8***	67,4
Sainte-Lucie	7,7	4,6	21,3	11,9	52,7 **	41,6	1 790 **	1 810	32,6 **	45,2	2 394 **	2 380	…	…	87,6	72,0[x]
Saint-Kitts-et-Nevis	4,9	…	14,0	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	7,2 **	5,3[z]	*13,4* **	10,2[z]	*49,0*	…	*1 224*	…	*25,8*	…	*1 281* **	…	*1,6*	6,6[z]	*94,0*	87,0[z]
Suriname	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Trinité-et-Tobago	3,9	…	*12,5* **	…	39,8	…	1 535	3 265[y]	31,1	…	1 764	2 958[**,x]	…	…	77,5	…
Uruguay	2,4	…	*11,8*	…	32,4	…	709	…	36,9	…	1 042	…	…	…	71,3	…
Venezuela, République bolivarienne	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Asie centrale																
Arménie	2,2	3,0	*9,5*	11,7	…	…	…	893[z]	…	…	…	1 015[y]	…	…	…	…
Azerbaïdjan	4,3	3,0[z]	24,4	10,0[z]	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Géorgie	2,0	2,8	10,3	7,7[*,y]	…	38,3	…	554	…	38,2	…	…	…	…	…	…
Kazakhstan	4,0	3,4[y]	14,4	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Kirghizistan	4,3	6,3[z]	21,4	18,6[z]	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Mongolie	5,1	6,1	15,2	11,9	…	35,2	…	783	…	32,6	…	692	0,2	2,3	…	40,9
Ouzbékistan	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Tadjikistan	2,1	4,0	11,8	13,8	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Turkménistan	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Asie de l'Est et Pacifique																
Australie	*5,0*	5,3[y]	*14,3*	13,5[x]	*33,7*	34,5[y]	*5 178*	6 654[y]	*38,4*	37,3[y]	*4 337*	6 365[y]	…	…	*64,2*	62,1[y]
Brunéi Darussalam	4,9	2,0[z]	9,3	**16,9**	…	28,7[z]	…	2 544[z]	…	46,8[z]	…	3 849[z]	…	…	…	…
Cambodge	1,0	2,7[z]	8,7	…	*61,7*	…	*59*	…	***11,8***	…	***75***	…	…	…	…	…
Chine	1,9	…	13,0	…	34,3 **	…	…	…	38,4 **	…	303 **	…	…	…	…	…
Fidji	5,3	4,3	18,3	14,4	…	44,8	…	728	…	15,2	…	249	…	…	…	…
Îles Cook	…	3,2	13,1 **	…	53,0	…	…	…	40,0	…	…	…	…	…	…	…
Îles Marshall	11,0	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Îles Salomon	2,3 **	8,9[z]	…	34,0[z]	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Indonésie	***2,8*** **	2,8	***11,5*** **	15,2	…	39,9	…	344	…	24,9	…	316	…	…	…	…
Japon	3,5	3,7[z]	9,3	9,4[x]	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Kiribati	6,7	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Macao, Chine	3,6	2,9[z]	13,5	15,3[z]	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Malaisie	6,1	5,3[z]	25,2	21,3[z]	*30,9* **	35,4[y]	*1 108* **	2 049[y]	*34,7* **	42,4[y]	*1 708* **	2 895[y]	…	…	69,6	62,3[z]
Micronésie (États fédérés de)	6,2	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Myanmar	0,6	0,8	8,0	…	…	56,1	…	…	***33,4***	25,9	…	…	…	0,1	…	59,3
Nauru	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Nioué	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Nouvelle-Zélande	7,1	7,6[z]	***16,1***	16,1[x]	26,7 **	23,3[z]	4 534 **	5 839[z]	39,8 **	38,0[z]	5 569 **	6 464[z]	…	…	…	…
Palaos	*9,4* **	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Papouasie-Nouvelle-Guinée	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Philippines	*3,3*	2,7[y]	*13,9*	15,0[y]	*59,5* **	56,0[y]	*325* **	303[x]	*22,0* **	29,1[y]	*285* **	301[x]	…	…	…	82,4[x]

Tableau 9 (suite)

Pays ou territoire	Dépenses publiques totales d'éducation en % du PNB		Dépenses publiques totales d'éducation en % des dépenses publiques totales		Dépenses publiques ordinaires du primaire en % des dépenses publiques ordinaires d'éducation		Dépenses publiques ordinaires par élève du primaire (coût unitaire) à PPA en dollars EU constants 2010		Dépenses publiques ordinaires du secondaire en % des dépenses publiques ordinaires d'éducation		Dépenses publiques ordinaires par élève du secondaire (coût unitaire) à PPA en dollars EU constants 2010		Matériels scolaires et autres matériels pédagogiques du primaire en % des dépenses publiques ordinaires du primaire		Salaires des enseignants du primaire en % des dépenses publiques ordinaires du primaire dans les établissements publics	
	1999	2011	1999	2011	1999	2011	1999	2011	1999	2011	1999	2011	1999	2011	1999	2011
République de Corée	3,8	5,0 [y]	13,1	15,8 [x]	43,5 [**]	32,2 [y]	2 912 [**]	5 246 [y]	38,3 [**]	36,6 [y]	2 419 [**]	5 214 [y]	...	...	77,6	59,1 [y]
République démocratique populaire lao	1,0	3,4 [z]	*7,4*	13,2 [z]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
République populaire démocratique de Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	4,5	6,3 [x]	13,3	13,4 [x]	32,4 [**]	...	285 [**]	...	26,9 [**]	...	302 [**]	...	...	...	...	...
Singapour	*3,3*	**3,4**	...	**22,7**	*25,2*	**19,0**	...	5 494 [z]	*29,8*	**22,5**	...	8 378 [z]	...	...	...	...
Thaïlande	5,1	6,0	28,1	29,5	***33,6*** [**]	47,8 [y]	***1 024*** [**]	1 892 [y]	***19,1*** [**]	15,9 [y]	***860*** [**]	710 [y]	...	...	...	...
Timor-Leste	...	3,1 [z]	...	8,1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokélaou	...	...	*11,2*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	5,2 [**]	...	*16,5*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	6,3	5,4 [y]	17,4	23,7 [y]	38,9	55,3 [y]	429	733 [y]	51,9	30,4 [y]	2 185	...	3,9	...	94,3	90,9 [y]
Viet Nam	...	6,8 [z]	...	19,8 [x]	...	32,8 [z]	...	701 [z]	...	40,8 [z]	...	...	...	...	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest																
Afghanistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	2,3	2,1 [y]	15,3	14,1 [y]	38,9	42,7 [y]	...	110 [y]	42,0 [**]	43,0 [y]	81 [**]	211	...	...	...	67,6 [y]
Bhoutan	*6,7*	4,9	*13,8*	11,5	*26,9* [**]	28,7	*196* [**]	329	*47,9* [**]	56,7	*1 404* [**]	1 195	...	...	...	...
Inde	4,4	3,3 [z]	12,7	10,5 [z]	29,9 [**]	...	203 [**]	212 [y]	37,6 [**]	...	422 [**]	375 [y]	...	...	78,6	...
Maldives	...	8,6	...	16,6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Népal	2,9 [**]	4,7 [z]	12,5 [**]	20,2 [z]	52,7 [**]	60,3 [y]	69 [**]	174 [y]	28,9 [**]	25,3 [y]	106 [**]	148 [y]	...	3,9 [y]	...	71,8 [x]
Pakistan	2,6	2,3 [z]	...	9,9 [z]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
République islamique d'Iran	4,5	4,7 [z]	18,7	18,7	***26,6*** [**]	28,5	***721*** [**]	1 578 [z]	***34,1***	39,8	***741***	2 338 [z]	...	...	...	...
Sri Lanka	...	2,0	...	12,9	...	27,1	...	295	...	57,5	...	423	...	...	...	85,5
États arabes																
Algérie	...	4,4 [x]	...	20,3 [x]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Arabie saoudite	7,0	5,5 [x]	26,0	19,3 [x]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bahreïn	...	3,1 [x]	...	11,7 [x]	...	...	...	...	...	...	...	...	4,2	...	...	...
Djibouti	7,5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,7 [x]	...	81,6 [x]
Égypte	...	3,7 [x]	...	11,9 [x]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Émirats arabes unis	***1,3*** [**]	...	*22,2* [*]	...	...	...	3 660	...	...	...	4 775	...	...	2,7 [y]	...	72,5 [y]
Iraq	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamahiriya arabe libyenne	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jordanie	5,0	...	20,6	...	...	...	483	599 [x]	...	...	559	732 [x]	...	...	77,8	97,2 [y]
Koweït	***5,6*** [**]	...	...	...	...	...	...	5 200 [x]	...	...	...	7 042 [x]	...	7,1 [x]	...	80,7 [x]
Liban	2,0	1,7	10,4	7,1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	69,1	...
Maroc	5,5	5,5 [y]	25,7	25,7 [x]	39,1	...	511	683 [x]	43,5	...	1 339	...	...	1,8 [y]	...	75,9 [y]
Mauritanie	2,4 [**]	4,1	...	14,7	...	48,8	...	288	...	22,9	...	574 [**]	...	...	...	...
Oman	4,2	4,6 [y]	21,3	...	***37,3***	32,8 [y]	1 909	3 376	***51,7***	40,0 [y]	3 711	3 801	1,5	1,4	74,9	61,7
Palestine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Qatar	...	2,4 [x]	...	7,1 [x]	...	...	...	4 785 [y]	...	...	...	5 082 [y]	...	...	...	...
République arabe syrienne	***4,5***	5,2 [y]	***13,8*** [**]	18,9 [y]	...	...	388	693 [y]	...	...	670	598 [y]	*1,9*	...	...	...
Soudan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tunisie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Yémen	6,5	6,6 [z]	*17,4* [**]	21,5 [z]	*38,3* [**]	...	*925* [**]	...	*42,9* [**]	...	*1 328* [**]	...	...	...	...	...
Soudan (pré-sécession)	*10,5*	5,5 [x]	*32,8*	16,0 [x]	...	...	...	347	...	...	...	233	...	...	...	...
Europe centrale et orientale																
Albanie	3,3	...	9,6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bélarus	6,0	5,4	...	18,1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bosnie-Herzégovine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgarie	***3,5***	4,2 [z]	***8,8***	10,8 [z]	***20,8***	19,8 [z]	***1 391***	3 128 [z]	***46,6***	43,5 [z]	***1 677***	3 366 [z]	...	...	***53,3***	58,5 [z]
Croatie	...	4,4 [z]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Estonie	6,8	6,0 [z]	15,4	14,0 [z]	...	25,5 [z]	...	4 975 [z]	...	39,0 [z]	...	5 826 [z]	...	...	...	...
Ex-République yougoslave de Macédoine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fédération de Russie	*3,0*	4,2 [x]	*10,6*	11,9 [x]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Hongrie	4,9	5,1 [z]	12,8	9,8 [z]	19,5 [**]	18,1 [z]	2 694 [**]	4 224 [z]	40,6 [**]	41,6 [z]	2 804 [**]	4 160 [z]	...	...	...	...
Lettonie	5,8	4,9 [z]	*14,4*	11,3 [z]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Lituanie	***6,0***	5,5 [z]	***16,0***	13,2 [z]	...	17,2 [z]	...	4 299 [z]	...	45,9 [z]	...	4 088 [z]	...	...	...	68,2 [z]
Monténégro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pologne	4,7	5,4 [z]	11,4	11,4 [z]	...	30,3 [z]	...	5 056 [z]	...	35,6 [z]	...	4 677 [z]	...	...	...	...
République de Moldova	4,6	7,9	16,4	22,0	...	19,2	...	1 298	...	36,7	...	1 189	...	0,4	...	50,7
République tchèque	3,9	4,6 [z]	9,7	9,7 [z]	17,8 [**]	16,1 [z]	1 743 [**]	3 500 [z]	49,8 [**]	46,5 [z]	3 435 [**]	5 618 [z]	...	...	45,0	46,8 [z]
Roumanie	*2,9*	4,2 [y]	*7,5*	10,3 [y]	...	20,0 [y]	...	2 717 [y]	...	38,1 [y]	...	2 377 [y]	...	...	...	...
Serbie	...	4,8 [z]	...	9,5 [y]	...	46,2 [z]	...	6 243 [z]	...	23,3 [z]	...	1 510 [z]	...	...	...	...
Slovaquie	4,2	4,5 [z]	13,8	10,6 [z]	14,5	20,7 [z]	1 425	4 530 [z]	55,7	49,6 [z]	2 571	4 195 [z]	...	...	62,1	49,4 [z]
Slovénie	***5,9***	5,8 [z]	***12,4***	11,4 [z]	...	28,0 [z]	...	7 581 [z]	...	37,8 [z]	...	7 904 [z]	...	...	...	...
Turquie	3,0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	89,8 [z]
Ukraine	3,7	...	13,6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Tableau 9 (suite)

Pays ou territoire	Dépenses publiques totales d'éducation en % du PNB		Dépenses publiques totales d'éducation en % des dépenses publiques totales		Dépenses publiques ordinaires du primaire en % des dépenses publiques ordinaires d'éducation		Dépenses publiques ordinaires par élève du primaire (coût unitaire) à PPA en dollars EU constants 2010		Dépenses publiques ordinaires du secondaire en % des dépenses publiques ordinaires d'éducation		Dépenses publiques ordinaires par élève du secondaire (coût unitaire) à PPA en dollars EU constants 2010		Matériels scolaires et autres matériels pédagogiques du primaire en % des dépenses publiques ordinaires du primaire		Salaires des enseignants du primaire en % des dépenses publiques ordinaires du primaire dans les établissements publics	
	1999	2011	1999	2011	1999	2011	1999	2011	1999	2011	1999	2011	1999	2011	1999	2011
Monde[1]	4,5	4,8	13,8	14,4	...	33,0	...	1 174	...	35,1	...	...	...	...	...	...
Pays développés	5,0	5,5	12,5	12,0	...	24,3	...	6 654	...	40,7	...	7 904	...	...	...	62,2
Pays en développement	4,3	4,7	14,5	15,9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pays en transition	3,6	4,2	11,8	11,8	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Afrique subsaharienne	3,8	4,7	15,7	18,0	...	47,0	...	131	...	28,4	...	292	...	...	...	...
Amérique du Nord et Europe occidentale	5,2	6,0	12,5	12,5	28,1	25,3	5 231	7 764	42,2	41,5	6 996	11 480	...	...	70,2	63,8
Amérique latine et Caraïbes	4,6	4,8	14,0	14,4	39,8	32,7	...	...	...	32,1	...	1 504	...	...	...	...
Amérique latine	4,3	4,8	14,7	18,1	40,8	35,6	1 006	915	...	30,6	...	1 020	...	...	...	71,9
Caraïbes	5,3	4,6	14,0	11,9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie centrale	4,0	3,4	14,4	11,8	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique	4,7	3,7	13,2	15,5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est	3,3	3,2	12,2	15,5	...	35,4	...	1 971	31,6	29,1	...	...	...	...	...	...
Pacifique	6,2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest	3,6	4,0	13,8	13,5	29,9	28,7	...	254	37,6	43,0	422	399	...	...	...	...
États arabes	5,3	4,5	...	16,0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Europe centrale et orientale	4,4	4,9	12,6	11,3	...	20,0	...	4 299	...	39,0	...	4 160	...	...	...	...
Pays à faible revenu	3,1	4,1	14,5	17,2	...	50,5	...	94	...	26,2	...	...	...	...	...	...
Pays à revenu moyen	4,5	4,8	14,4	15,0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Revenu moyen inférieur	4,5	4,8	15,2	15,6	...	...	...	554	...	...	...	...	...	...	...	...
Revenu moyen supérieur	4,5	4,9	14,0	14,8	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pays à revenu élevé	4,9	5,4	13,2	13,1	...	25,6	...	6 353	...	39,0	...	7 791	...	...	...	...

Source: Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU).

Note: Les tableaux statistiques incluent les données du Soudan (pré-sécession) à titre indicatif dans la mesure où celles des deux entités crées en juillet 2011 deviennent tout juste disponibles. La classification des pays par niveau de revenu est telle que définie par la Banque mondiale, mais n'inclut que les pays EPT. Elle est basée sur la liste des pays par niveau de revenu révisée en juillet 2012.

1. Toutes les valeurs indiquées sont des médianes. Les valeurs médianes de 1999 et 2011 ne sont pas comparables car elles ne sont pas nécessairement basées sur le même nombre de pays.

Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2012, celles en italique sont de 2000 et celles en gras italique sont de 2001.

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2010.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2009.

(x) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2008.

(*) Estimation nationale.

(**) UIS partial estimate.

(...) Données non disponibles.

Tableau 10

Évolution des indicateurs de base ou approchés permettant de mesurer les objectifs de l'EPT

		OBJECTIF 1		OBJECTIF 2		OBJECTIF 3				OBJECTIF 4			
		Éducation et protection de la petite enfance		Enseignement primaire universel		Besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes				Amélioration des niveaux d'alphabétisme des adultes			
		TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE		TAUX NET DE SCOLARISATION AJUSTÉ (TNSA) DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE[1]		TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (15-24 ans)				TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 ans et plus)			
		Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en									
		1999	2011	1999	2011	1985–1994[3]		2005–2011[3]		1985–1994[3]		2005–2011[3]	
	Pays ou territoire	Total (%)	Total (%)	Total (%)	Total (%)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)
	Afrique subsaharienne												
1	Afrique du Sud	21	65 y	96 **	90 **, y	...	...	99 *	1,01 *	...	...	93 *	0,98 *
2	Angola	27 **	104 *, z	...	86 *, z	...	...	73	0,82	...	...	70	0,71
3	Bénin[4]	4	20	...	...	40 *	0,48 *	42	0,56	27 *	0,42 *	29	0,45
4	Botswana	...	19 y	80	87 **, y	89 *	1,07 *	95	1,04	69 *	1,09 *	85	1,01
5	Burkina Faso	2	**4**	33	**64**	20 *	0,53 *	39 *	0,71 *	14 *	0,42 *	29 *	0,59 *
6	Burundi	0,8	7	38 **	...	54 *	0,81 *	89 *	0,98 *	37 *	0,57 *	87 *	0,95 *
7	Cameroun	11	30	...	94 **, z	...	...	81 *	0,89 *	...	...	71 *	0,83 *
8	Cap-Vert	*53* **	74	99 **	94 **	88 *	0,96 *	98	1,02	63 *	0,71 *	85	0,89
9	Comores	3	...	66	...	...	...	86	1,00	...	...	76	0,88
10	Congo	2	13	...	93	...	...	...	...	...	...	...	...
11	Côte d'Ivoire	2	4	57	61 y	49 *	0,63 *	68	0,87	34 *	0,53 *	57	0,72
12	Érythrée	5	15	33	37	...	...	90	0,95	...	...	69	0,74
13	Éthiopie	1	5	37	87 **	34 *	0,71 *	55 *	0,75 *	27 *	0,51 *	39 *	0,59 *
14	Gabon	***14***	42	...	...	93 *	0,98 *	98	0,98	72 *	0,82 *	89	0,93
15	Gambie	18	30 z	70	70	...	...	68	0,88	...	...	51	0,69
16	Ghana	47	**114**	61 **	**83** **	...	...	86 *	0,94 *	...	...	71 *	0,83 *
17	Guinée	...	17	43	**83**	...	...	31 *	0,58 *	...	...	25 *	0,33 *
18	Guinée-Bissau	4 **	7 z	50 **	75 z	...	...	73	0,85	...	...	55	0,61
19	Guinée équatoriale	27	74	*72* **	59	...	...	98	1,01	...	...	94	0,94
20	Kenya	43	52 y	63 **	84 **, y	...	...	82	0,98	...	...	72	0,86
21	Lesotho	20 **	33 z	56	75 **	...	...	83	1,24	...	...	76	1,30
22	Libéria	47	...	46 **	41	60	0,82	49	0,59	43	0,58	43	0,44
23	Madagascar	3 **	9 z	66	...	...	...	65	0,97	...	...	64	0,91
24	Malawi	...	...	99	97 y	59 *	0,70 *	72	0,94	49 *	0,51 *	61	0,71
25	Mali	1	3	42 **	67	...	...	47 *	0,69 *	...	...	33 *	0,57 *
26	Maurice[5]	...	113	...	98	91 *	1,01 *	97	1,02	80 *	0,88 *	89	0,95
27	Mozambique	...	...	52 **	**91**	...	...	67 *	0,71 *	...	...	51 *	0,54 *
28	Namibie	33	...	88	86 z	88 *	1,06 *	87	1,09	76 *	0,95 *	76	1,05
29	Niger	1	**7**	26	**66**	...	...	37 *	0,44 *	...	...	29 *	0,35 *
30	Nigéria[6]	***8***	14 z	61 **	58 **, z	71 *	0,77 *	66	0,77	55 *	0,65 *	51	0,68
31	Ouganda	...	14 z	...	94	70 *	... *	87 *	0,95 *	56 *	0,66 *	73 *	0,78 *
32	République centrafricaine	...	6	...	69	48 *	0,56 *	66	0,82	34 *	0,42 *	57	0,63
33	République démocratique du Congo	***0,8***	4	33	...	...	...	66	0,67	...	...	61	0,60
34	République-Unie de Tanzanie	...	**35**	49	...	82 *	... *	75	0,95	59 *	0,67 *	68	0,81
35	Rwanda	***3***	11	78	99 z	75 *	0,94 *	77	1,02	58 *	... *	66	0,87
36	Sao Tomé-et-Principe	24	**61**	88	99 z	94 *	0,96 *	80	0,93	73 *	0,73 *	70	0,75
37	Sénégal	3	14	57	79	38 *	0,57 *	65 *	0,76 *	27 *	0,48 *	50 *	0,63 *
38	Seychelles	110	99	***92***	...	99 *	1,01 *	99	1,01	88 *	1,02 *	92	1,01
39	Sierra Leone	*4*	7	...	...	...	...	61	0,74	...	...	43	0,60
40	Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
41	Soudan du Sud	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
42	Tchad	...	2	52	...	17 *	0,34 *	48	0,79	11 *	0,25 *	35	0,56
43	Swaziland	...	26	71	...	84 *	1,01 *	94	1,03	67 *	0,94 *	88	0,99
44	Togo	3	**13**	89	...	...	...	80 *	0,84 *	...	...	60 *	0,65 *
45	Zambie	...	...	71 **	97	66 *	... *	64	0,83	65 *	0,79 *	61	0,72
46	Zimbabwe	...	...	...	...	95 *	0,98 *	91	1,03	84 *	0,88 *	84	0,91
	Amérique du Nord et Europe occidentale												
47	Allemagne	101	114 z	100 **	100 **, z	...	...	...	...	...	...	...	...
48	Andorre	...	101	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
49	Autriche	80	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
50	Belgique	114	119 z	99	99 z	...	...	...	...	...	...	...	...
51	Canada	63	73 y	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...
52	Chypre[7]	60	79 z	98	99 z	100 *	1,00 *	100 *	1,00 *	94 *	0,93 *	99 *	0,99 *
53	Danemark	90	100 z	98	96 z	...	...	...	...	...	...	...	...
54	Espagne	99	127	100	100	100 *	1,00 *	100 *	1,00 *	96 *	0,97 *	98 *	0,98 *
55	États-Unis	59	69 z	97	96 z	...	...	...	...	...	...	...	...
56	Finlande	47	69	100	98	...	...	...	...	...	...	...	...
57	France[8]	112	108	100	99	...	...	...	...	...	...	...	...
58	Grèce	67	74 z	96	99 z	99 *	1,00 *	99	1,00	93 *	0,93 *	97	0,98
59	Irlande	...	67	100	100	...	...	...	...	...	...	...	...
60	Islande	86	97 z	99	99 z	...	...	...	...	...	...	...	...
61	Israël	89	97 z	98	97 z	...	...	...	...	...	...	...	...
62	Italie	97	98 z	100	99 z	...	...	100	1,00	...	...	99	1,00
63	Luxembourg	72	89 z	97	95 z	...	...	...	...	...	...	...	...
64	Malte	100	117 z	94	94 z	98 *	1,02 *	98 *	1,02 *	88 *	1,01 *	92 *	1,03 *
65	Monaco[9]	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
66	Norvège	75	99 z	*100*	99 z	...	...	...	...	...	...	...	...
67	Pays-Bas	97	93 z	99	100 z	...	...	...	...	...	...	...	...
68	Portugal	67	83 z	*97*	99 z	99 *	1,00 *	100	1,00	88 *	0,92 *	95	0,97
69	Royaume-Uni	77	83 z	100	100 z	...	...	...	...	...	...	...	...
70	Saint-Marin[7,9]	...	108	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
71	Suède	76	95	100	99	...	...	...	...	...	...	...	...
72	Suisse	92	101	99	100	...	...	...	...	...	...	...	...

Tableau 10

OBJECTIF 5								OBJECTIF 6				
Parité entre les sexes dans l'enseignement primaire				Parité entre les sexes dans l'enseignement secondaire				Qualité de l'éducation				
TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS)				TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS)				TAUX DE SURVIE EN 5e ANNÉE		RAPPORT ÉLÈVES/ENSEIGNANT DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE[2]		
Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en		
1999		2011		1999		2011		1999	2010	1999	2011	
Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	Total (%)			
Afrique subsaharienne												
113	0,97	102[y]	0,96[y]	88	1,13	94[y]	1,05[y]	57	…	35	31[y]	1
…	…	124[z]	0,81[z]	13	0,75	31[z]	0,69[z]	…	32[*,y]	…	46[z]	2
83	0,64	129	0,87	22	0,44	51	0,60	*76*	56	53	44	3
103	1,00	110[y]	0,96[y]	73	1,07	…	…	82	93[**,x]	27	25[y]	4
42	0,70	**82**	**0,95**	9	0,62	**25**	**0,81**	61	**69**	***47***	**48**	5
51	0,81	165	1,00	***11***	…	28	0,74	*54*	51	46	48	6
85	0,82	119	0,87	26[**]	0,84[**]	51	0,84	76[**]	57	52	45	7
125	0,95	109	0,92	*68*[**]	…	90	1,17	***89***[**]	89	29[**]	23	8
100	0,85	98	0,85	30	0,81	…	…	…	…	35	28	9
59	0,97	116	0,95	*36*	*0,70*	…	…	…	…	*60*	49[z]	10
74	0,74	88	0,83	23[**]	0,54[**]	…	…	63	61[x]	*45*	49	11
52	0,83	47	0,83	22	0,68	33	0,78	94	69[y]	47	40	12
50	0,61	106	0,91	13	0,67	38	0,87	51	41	*67*	55	13
140	1,00	182	0,97	48	0,86	…	…	…	…	***49***	25	14
84	0,84	81	1,03	…	…	54[**,z]	0,95[**,z]	66[**]	63	*37*	38	15
81	0,93	**110**	**0,95**	40	0,81	**59**	**0,90**	*59*	72[x]	30	**33**	16
56	0,64	**100**	**0,85**	14[**]	0,37[**]	**43**	**0,64**	…	**59**	47	**44**	17
78[**]	0,67[**]	123[z]	0,94[z]	*19*	*0,55*	…	…	…	…	*44*	52[z]	18
108	*0,96*[**]	87	0,98	33	0,37	…	…	…	55	57	28	19
90	0,97	113[y]	0,98[y]	38	0,96	60[y]	0,90[y]	…	…	32	47[**,y]	20
100	1,08	103	0,97	30	1,36	49[**]	1,40[**]	59	66[**]	44	34	21
94	0,75	103	0,91	31	0,65	45	0,81	…	68[x]	39	27	22
97	0,97	148	0,98	…	…	31[**,y]	0,94[**,y]	52	40	47	43	23
138	0,96	141	1,04	38	0,70	34	0,91	36	51	63[**]	76[**]	24
53	0,72	82	0,88	14	0,54	39	0,71	65[**]	75	62[*]	48	25
…	…	108	0,99	76	0,98	…	…	98	97	26	20	26
69	0,74	**110**	**0,91**	5	0,63	**26**	**0,89**	29	**31**	61	**55**	27
116	1,01	107[z]	0,99[z]	57	1,12	…	…	82	84[y]	***32***	30[z]	28
31	0,68	**73**	**0,85**	7	0,59	**15**	**0,66**	*69*	69	41	**39**	29
93	0,81	83[z]	0,91[z]	23	0,91	44[z]	0,88[z]	…	80[y]	41	36[z]	30
130	0,90	113	1,02	*16*	*0,76*	28[**,y]	0,82[**,y]	*38*	25	57	48	31
78[*]	***0,68***[*]	94	0,73	***12***[**]	…	18	0,55	…	46	…	81	32
48	0,91	96	0,87	…	…	40	0,59	…	54	26	37	33
67	1,00	**94**	**1,03**	…	…	**35**	**0,87**	*74*	81[y]	***46***	**46**	34
98	0,98	142	1,03	10	1,01	36	1,05	*31*	37[y]	54	58	35
110	0,97	**127**	**0,97**	…	…	**69**	**1,13**	***59***[**]	66[y]	36	**29**	36
68	0,83	86	1,07	16	0,65	42[*]	0,92[*]	*63*	59	49	33	37
112	***1,00***	113	1,00	105	1,04	124	1,12	96	94	15	13	38
70	*0,89*	125	0,93	***28***	***0,68***[**]	…	…	…	…	***37***	31	39
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	40
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	50[**]	41
64	0,58	101	0,75	10	0,26	25	0,44	48	49	68	63	42
94	0,96	115	0,90	44	1,00	60	0,97	65	67	33	29	43
126	0,75	**145**	**0,92**	31	0,40	56	…	46	52	41	**42**	44
84	0,92	117	0,99	…	…	…	…	66	53[x]	61[**]	63[**]	45
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	46
Amérique du Nord et Europe occidentale												
103	0,99	102[z]	1,00[z]	98	0,98	103[z]	0,95[z]	99	96[y]	17	13[z]	47
…	…	…	…	…	…	87	1,03	…	…	…	10	48
104	0,99	99	0,99	98	0,95	98	0,96	…	99	13	11	49
108	0,99	104[z]	1,00[z]	141	1,07	111[z]	0,97[z]	…	97[y]	*12*[**]	11[z]	50
100	1,00	100[y]	1,00[y]	103	1,02	102[y]	0,98[y]	99	…	17	…	51
97	1,00	102[z]	1,00[z]	93	1,03	91[z]	1,01[z]	95	…	18	14[z]	52
101	1,00	99[z]	1,00[z]	125	1,05	119[z]	1,01[z]	100	99[y]	10	…	53
106	0,99	104	0,99	109	1,06	129	1,01	…	98	15	12	54
103	1,03	102[z]	0,99[z]	94	…	96[z]	1,01[z]	…	…	15	14[z]	55
101	1,00	99	0,99	121	1,09	108	1,05	99	100	17	14	56
105	0,99	109	0,99	109	1,00	114	1,01	98	…	19	18	57
95	1,00	101[z]	1,00[z]	91	1,04	109[z]	0,96[z]	…	…	14	…	58
102	0,99	107	1,00	106	1,06	119	1,03	…	…	22	16	59
100	0,98	99[z]	1,00[z]	109	1,05	108[z]	1,02[z]	***98***	98[y]	…	…	60
105	0,99	104[z]	1,00[z]	100	0,99	102[z]	1,02[z]	***99***	99[y]	13[**]	13[z]	61
105	0,99	102[z]	0,99[z]	92	0,99	100[z]	0,99[z]	***94***	100[y]	11	…	62
99	1,01	97[z]	1,01[z]	98	1,05	101[z]	1,03[z]	…	…	***12***	9[z]	63
100	1,00	101[z]	1,01[z]	89	0,85	101[z]	0,89[z]	*98*	80[x]	20	14[z]	64
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	22	…	65
101	1,00	99[z]	1,00[z]	119	1,02	111[z]	0,98[z]	100	99[y]	…	…	66
109	0,98	108[z]	0,99[z]	123	0,96	121[z]	0,99[z]	98	…	…	…	67
122	*0,96*	112[z]	0,97[z]	103	1,08	109[z]	1,02[z]	…	…	*13*	11[z]	68
101	1,00	107[z]	0,99[z]	101	1,01	105[z]	1,01[z]	…	…	19	18[z]	69
…	…	92	0,99	…	…	95	1,01	…	94[x]	*5*	6	70
110	1,03	100	1,00	156	1,26	98	0,99	98	96	12	9	71
106	0,99	103	1,00	96	0,93	95	0,97	…	…	…	…	72

Tableau 10 (suite)

		OBJECTIF 1		OBJECTIF 2		OBJECTIF 3				OBJECTIF 4			
		Éducation et protection de la petite enfance		Enseignement primaire universel		Besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes				Amélioration des niveaux d'alphabétisme des adultes			
		TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE		TAUX NET DE SCOLARISATION AJUSTÉ (TNSA) DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE[1]		TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (15-24 ans)				TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 ans et plus)			
		Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en									
		1999	2011	1999	2011	1985–1994[3]		2005–2011[3]		1985–1994[3]		2005–2011[3]	
	Pays ou territoire	Total (%)	Total (%)	Total (%)	Total (%)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)
	Amérique latine et Caraïbes												
73	Anguilla[9]	…	…	***99*** **	…	…	…	…	…	…	…	…	…
74	Antigua-et-Barbuda	*57*	81	…	86 **	…	…	…	…	…	…	99	1,01
75	Antilles néerlandaises	112	…	…	…	97 *	1,01 *	98	1,00	95 *	1,00 *	97	1,00
76	Argentine	57	75 [z]	99	…	98 *	1,00 *	99	1,00	96 *	1,00 *	98	1,00
77	Aruba	95	113	98	100 [z]	…	…	99 *	1,00 *	…	…	97 *	1,00 *
78	Bahamas	11	…	91	98 [z]	…	…	…	…	…	…	…	…
79	Barbade	75	104 *	95 **	…	…	…	…	…	…	…	…	…
80	Belize	24	47	92 **	97	76 *	1,01 *	…	…	70 *	1,00 *	…	…
81	Bermudes	***56***	43	…	91 **, [z]	…	…	…	…	…	…	…	…
82	Bolivie, État plurinational de	44	46 [z]	96 **	91 **, [z]	94 *	0,95 *	99 *	0,99 *	80 *	0,82 *	91 *	0,91 *
83	Brésil[4]	58	…	92 **	…	…	…	98 *	1,02 *	…	…	90 *	1,01 *
84	Chili	76	112	…	93	98 *	1,01 *	99 *	1,00 *	94 *	0,99 *	99 *	1,00 *
85	Colombie	39	49	96	90	91 *	1,03 *	98 *	1,01 *	81 *	1,00 *	94 *	1,00 *
86	Costa Rica	47	73	…	…	…	…	98	1,01	…	…	96	1,00
87	Cuba	105	104	99	98	…	…	100	1,00	…	…	100	1,00
88	Dominique	82	110	*98*	98 [y]	…	…	…	…	…	…	…	…
89	El Salvador	41	64	***86***	96	85 *	1,00 *	96 *	1,01 *	74 *	0,92 *	84 *	0,94 *
90	Équateur	65	150	99	99 [y]	96 *	0,99 *	99 *	1,00 *	88 *	0,95 *	92 *	0,97 *
91	Grenade	90	99 [z]	*83* **	97 [y]	…	…	…	…	…	…	…	…
92	Guatemala	46	67 [z]	84	98 [z]	76 *	0,87 *	87	0,96	64 *	0,80 *	76	0,88
93	Guyana	101	86	…	83	…	…	93	1,01	…	…	85	1,06
94	Haïti	…	…	…	…	…	…	72	0,95	…	…	49	0,84
95	Honduras	*22*	44	*89*	97	…	…	96 *	1,02 *	…	…	85 *	1,00 *
96	Îles Caïmanes	42	…	96 *	90	…	…	99 *	0,99 *	…	…	99 *	1,00 *
97	Îles Turques et Caïques[9]	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
98	Îles Vierges britanniques[7]	62	…	98 **	…	…	…	…	…	…	…	…	…
99	Jamaïque	79	113 [z]	93 **	82 [z]	…	…	96	1,06	…	…	87	1,12
100	Mexique	73	103	100 **	99	95 *	0,99 *	98 *	1,00 *	88 *	0,94 *	94 *	0,97 *
101	Montserrat[9]	137	…	***100***	…	…	…	…		…	…	…	…
102	Nicaragua	28	55 [z]	81 **	94 [z]	…		87 *	1,04 *	…		78 *	1,00 *
103	Panama	39	66	96 **	98	95 *	0,99 *	98 *	0,99 *	89 *	0,99 *	94 *	0,99 *
104	Paraguay	29	35 [z]	97	84 [z]	96 *	0,99 *	99 *	1,00 *	90 *	0,96 *	94 *	0,98 *
105	Pérou	56	78	100 **	97	95 *	0,97 *	97 *	0,99 *	87 *	0,88 *	90 *	0,89 *
106	République dominicaine	32	38	84	92	…	…	97 *	1,02 *	…	…	90 *	1,00 *
107	Sainte-Lucie	64 **	60	93 **	88	…	…	…	…	…	…	…	…
108	Saint-Kitts-et-Nevis	***134***	96	***98***	87	…	…	…	…	…	…	…	…
109	Saint-Vincent-et-les-Grenadines	…	80 [y]	*98* **	98 [z]	…	…	…	…	…	…	…	…
110	Suriname	***85***	89	***91*** **	93	…	…	98 *	1,01 *	…	…	95 *	0,99 *
111	Trinité-et-Tobago	59 **	…	92	97 [z]	99 *	1,00 *	100	1,00	97 *	0,98 *	99	0,99
112	Uruguay	60	89 [z]	…	100 [z]	99 *	1,01 *	99 *	1,01 *	95 *	1,01 *	98 *	1,01 *
113	Venezuela, République bolivarienne	45	74	87	95	95 *	1,02 *	99 *	1,01 *	90 *	0,98 *	96 *	1,00 *
	Asie centrale												
114	Arménie[4]	26	43	…	…	100 *	1,00 *	100	1,00	99 *	0,99 *	100	1,00
115	Azerbaïdjan[7,10]	18	27	89 **	87	…	…	100 *	1,00 *	…	…	100 *	1,00 *
116	Géorgie	35	…	…	98	…	…	100	1,00	…	…	100	1,00
117	Kazakhstan	15	**53**	*94* **	**100**	100	1,00	100 *	1,00 *	98 *	0,97 *	100 *	1,00 *
118	Kirghizistan	10	21	93 **	96	…	…	100 *	1,00 *	…	…	99 *	0,99 *
119	Mongolie	26	82	90	99	…	…	96	1,03	…	…	97	1,01
120	Ouzbékistan	24	26	…	93 **	…	…	100	1,00	…	…	99	1,00
121	Tadjikistan	8	9	*96*	98	100	1,00	100	1,00	98 *	0,98 *	100	1,00
122	Turkménistan	…	…	…	…	…	…	100	1,00	…	…	100	1,00
	Asie de l'Est et Pacifique												
123	Australie	***103***	78 [z]	95 **	97 [z]	…	…	…	…	…	…	…	…
124	Brunéi Darussalam	81	88	…	…	98 *	1,00 *	100	1,00	88 *	0,89 *	95	0,97
125	Cambodge	5 **	13	87	98	…	…	87 *	0,97 *	…	…	74 *	0,80 *
126	Chine[11]	37	61	…	…	94 *	0,94 *	100 *	1,00 *	78 *	0,78 *	95 *	0,95 *
127	Fidji	15	18 [y]	94	99	…	…	…	…	…	…	…	…
128	Îles Cook[7]	86	181	86	98 [z]	…	…	…	…	…	…	…	…
129	Îles Marshall	57	46	…	99	…	…	…	…	…	…	…	…
130	Îles Salomon	36 **	49 [z]	…	88 [z]	…	…	…	…	…	…	…	…
131	Indonésie	23 **	46	*94* **	99	96 *	0,98 *	99 *	1,00 *	82 *	… *	93 *	0,94 *
132	Japon	83	88 [z]	100	100 [z]	…	…	…	…	…	…	…	…
133	Kiribati	…	…	99 **	…	…	…	…	…	…	…	…	…
134	Macao, Chine	91	85	86	…		…	100 *	1,00 *	…	…	96 *	0,96 *
135	Malaisie[4]	54	69 [z]	95	…	96 *	0,99 *	98 *	1,00 *	83 *	0,87 *	93 *	0,95 *
136	Micronésie (États fédérés de)	37	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
137	Myanmar	2	10 [z]	…	…	…	…	96	0,99	…	…	93	0,95
138	Nauru[7]	*74*	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
139	Nioué[7]	154	…	99	…	…	…	…	…	…	…	…	…
140	Nouvelle-Zélande	85	93 [z]	100 **	99 [z]	…	…	…	…	…	…	…	…
141	Palaos[7]	63	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
142	Papouasie-Nouvelle-Guinée	…	…	…	…	…	…	71	1,12	…	…	62	0,91
143	Philippines	30	51 [y]	90	89 [y]	97 *	1,01 *	98 *	1,02 *	94 *	0,99 *	95 *	1,01 *

Tableau 10

OBJECTIF 5								OBJECTIF 6				
Parité entre les sexes dans l'enseignement primaire				Parité entre les sexes dans l'enseignement secondaire				Qualité de l'éducation				
TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS)				TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS)				TAUX DE SURVIE EN 5e ANNÉE		RAPPORT ÉLÈVES/ENSEIGNANT DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE[2]		
Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en		
1999		2011		1999		2011		1999	2010	1999	2011	
Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	Total (%)			
											Amérique latine et Caraïbes	
104 **	0,98 **	…	…	…	…	…	…	…	86 x	22	15	73
124	…	99	0,93	79	0,92 **	105	0,98	…	…	19	15	74
135	0,95	…	…	91	1,15	…	…	…	…	20	…	75
113	0,99	118 z	0,98 z	85	1,05	90 z	1,11 z	89	95 y	21	…	76
113	0,98	109	0,95	99	1,06	91	1,02	96	93 y	19	15	77
97	0,97	114 z	1,02 z	78	0,99	96 z	1,05 z	…	89 y	14	14 z	78
103	1,04	126 *	0,98 *	108	1,12	104	1,12	91	…	18 **	13 *	79
110	0,91	121	0,92	62	1,07	…	…	74	91	23	22	80
101	1,01	90	0,98	79	1,07	77	1,18	87	…	9	9	81
114	0,98	100 z	0,99 z	77	0,93	…	…	80	85 y	25 **	…	82
155	0,94	…	…	…	…	…	…	80	…	26	21	83
101	0,97	102	0,97	79	1,04	90	1,03	98	98	32	22	84
119	1,00	112	0,96	73	1,11	97	1,09	67	87	24	28	85
112	0,99	107	0,99	62	1,10	101	1,05	89	91	27	17	86
102	0,97	101	0,98	80	1,06	90	0,99	95	95	12	9	87
120	1,02	119	0,99	100	1,33	98	1,07	79	91	20	16	88
106	0,97	114	0,95	53	0,98	68	1,00	62 **	84	…	29	89
114	1,00	121	1,00	57	1,03	88	1,02	75	92	23	18	90
91	0,97	103 z	0,97 z	…	…	108 z	1,03 z	…	…	20	16 z	91
102	0,87	116 z	0,96 z	33	0,84	64 z	0,92 z	52	68 y	38	27 z	92
107	1,01	87	1,04	83	1,01 **	93	1,10	65	83 x	27	25	93
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	94
107	1,01	114	1,00	…	…	74	1,22	…	75	34	34 y	95
112	0,93	95	1,07	99	0,96	81	1,00	92	…	15	12	96
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	18 **	…	97
112	0,97	…	…	99	0,91	…	…	…	…	18	12	98
96 **	1,00 **	89 z	0,95 z	88 **	1,01 **	93 z	1,03 z	85	95 y	34 **	21 z	99
110	0,98	113	0,99	70	1,01	91	1,07	87	95	27	28	100
105	0,99	…	…	183	0,75	…	…	…	…	21	13 y	101
102	1,01	118 z	0,98 z	52 **	1,18 **	69 z	1,10 z	46	…	34	30 z	102
107	0,97	107	0,97	67	1,07	74	1,08	90	94	26	23	103
119	0,96	98 z	0,96 z	58	1,04	68 z	1,05 z	73 **	83 y	…	…	104
124	0,99	106	0,99	83	0,94	91	0,99	83	82	29	20	105
111	0,98	107	0,91	56	1,24	76	1,13	71	75 y	31	25	106
104	0,95	93	0,98	71	1,26	95	0,97	…	92	24	18	107
109	1,02	90	1,02	97	1,04	94	1,04	74	74 y	19	13	108
118	0,95	105 z	0,93 z	82 **	1,34 **	107 z	1,02 z	…	…	19 **	16 z	109
118	0,99	115	0,96	73	1,19	85	1,31	…	90 x	20 **	15	110
97	0,99	105 z	0,97 z	78	1,09	…	…	89	89 *, y	21	18 *, z	111
111	0,99	112 z	0,97 z	92	1,17	90 z	1,14 z	87	95 y	20	14 z	112
99	0,98	102	0,97	57	1,22	83	1,09	88	95	…	…	113
											Asie centrale	
98	…	…	…	92	…	92 z	1,02 z	…	96	…	…	114
98	1,00	96	0,98	…	…	100	0,98	96	97	19	11	115
94	0,99	106	1,03	79	0,98	86 y	…	99	96 y	17	8 *, z	116
96	1,01	110	1,00	93	1,00	102	0,97	95 **	100	19 **	16	117
96	0,99	101	0,99	83	1,02	88 *	1,00 *	95 *	95	24	25	118
96	1,01	120	0,98	61	1,26	93	1,06	87	93	32	29	119
98	1,00	95	0,97	86	0,98	106	0,98	100 **	98	21	16	120
97	0,93	100	0,96	75	0,86	89	0,87	97	99	22	23	121
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	122
											Asie de l'Est et Pacifique	
101	1,00	105 z	0,99 z	157	1,00	131 z	0,95 z	…	…	18 **	…	123
116	0,95	105	1,01	88	1,09	112	1,02	…	97	14 *	11	124
101	0,87	126	0,95	16	0,53	…	…	55	61	53	47	125
114	1,03	113	1,04	61	…	81	1,05	…	…	22	17	126
104	0,99	105	1,00	78	1,11	90	1,08	82	91 x	28	31	127
96	0,95	111	1,03	60	1,08	82	1,20	…	…	18	16	128
90	0,99	102	0,99	68	1,06	99 y	1,03 y	…	83 x	15	…	129
90	0,94	145 z	0,99 z	26	0,76	48 z	0,88 z	…	…	19	25 z	130
106 **	0,97 **	118	1,02	53 **	0,95 **	81	1,00	86	88	22 **	16	131
101	1,00	103 z	1,00 z	101	1,01	102 z	1,00 z	…	100 y	21	18 z	132
108	1,01	113 y	1,04 y	59	1,23	…	…	69	…	25	…	133
100	0,99	…	…	80	1,05	96	0,92	…	98 y	31	15	134
95	0,98	…	…	66	1,08	69 z	1,07 z	…	99 y	20	13 z	135
…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	136
101	0,98	126 z	1,00 z	36	1,00	54 z	1,06 z	55	75 y	31	28 z	137
99	1,33	…	…	47	1,17	…	…	…	…	21	…	138
99	1,00	…	…	98	1,10	…	…	…	…	16	…	139
100	1,00	101 z	1,00 z	111	1,05	119 z	1,05 z	…	…	18	14 z	140
114	0,93	…	…	101	1,07	…	…	…	…	15	…	141
71	0,86	…	…	…	…	…	…	…	…	35 **	…	142
110	1,00	106 y	0,98 y	74	1,10	85 y	1,08 y	75	76 x	35	31 y	143

Tableau 10 (suite)

		OBJECTIF 1		OBJECTIF 2		OBJECTIF 3				OBJECTIF 4			
		Éducation et protection de la petite enfance		Enseignement primaire universel		Besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes				Amélioration des niveaux d'alphabétisme des adultes			
		TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE		TAUX NET DE SCOLARISATION AJUSTÉ (TNSA) DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE[1]		TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (15-24 ans)				TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 ans et plus)			
		Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en									
		1999	2011	1999	2011	1985–1994[3]		2005–2011[3]		1985–1994[3]		2005–2011[3]	
	Pays ou territoire	Total (%)	Total (%)	Total (%)	Total (%)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)
144	République de Corée	…	119 [z]	99	99 [**, z]	…	…	…	…	…	…	…	…
145	République démocratique populaire lao	8	24	77	97	…	…	84 *	0,88 *	…	…	73 *	0,77 *
146	République populaire démocratique de Corée	…	…	…	…	…	…	100 *	1,00 *	…	…	100 *	1,00 *
147	Samoa	53 **	43	94	93	99 *	1,00 *	100	1,00	98 *	0,99 *	99	1,00
148	Singapour[4]	…	…	…	…	99 *	1,00 *	100 *	1,00 *	89 *	0,87 *	96 *	0,96 *
149	Thaïlande	91	**101**	…	90 [y]	…	…	98 *	1,00 *	…	…	94 *	0,96 *
150	Timor-Leste	…	…	…	91	…	…	80 *	0,98 *	…	…	58 *	0,83 *
151	Tokélaou[7]	*99*	…	…	…	…	…	…		…	…	…	…
152	Tonga	29	…	91	…	…	…	99 *	1,00 *	…	…	99 *	1,00 *
153	Tuvalu[7]	***96***	…	…	…	…	…	…		…	…	…	…
154	Vanuatu	51	59 [z]	98 **	…	…	…	…	…	…	…	…	…
155	Viet Nam	40	73	98	99	94 *	0,99 *	97	0,99	88 *	0,89 *	93	0,96
	Asie du Sud et de l'Ouest												
156	Afghanistan	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
157	Bangladesh[5]	18	26	96 *,[z]	…	45 *	0,73 *	79	1,04	35 *	0,58 *	58	0,89
158	Bhoutan	1	**9**	56	**90**	…		74 *	0,85 *	…		53 *	0,59 *
159	Inde	19	55 [z]	*83* **	99 [z]	62 *	0,67 *	81 *	0,84 *	48 *	0,55 *	63 *	0,68 *
160	Maldives	56	115	98	95	98 *	1,00 *	99 *	1,00 *	96 *	1,00 *	98 *	1,00 *
161	Népal[5]	11 *	**82**	69 *	**90** **	50 *	0,48 *	82	0,87	33 *	0,35 *	57	0,66
162	Pakistan	*63* *	…	***58*** **	72 *	…	…	71 *	0,78 *	…	…	55 *	0,59 *
163	République islamique d'Iran	14	43	86 **	100	87 *	0,88 *	99 *	1,00 *	66 *	0,76 *	85 *	0,90 *
164	Sri Lanka	…	84	***100***	93	…	…	98 *	1,01 *	…	…	91 *	0,97 *
	États arabes												
165	Algérie	2	75	92	98	74 *	0,72 *	92 *	0,94 *	50 *	0,57 *	73 *	0,79 *
166	Arabie saoudite	…	12	…	97 **	88 *	0,86 *	98	0,98	71 *	0,72 *	87	0,91
167	Bahreïn	38	…	99	…	97 *	0,99 *	98 *	0,99 *	84 *	0,87 *	95 *	0,96 *
168	Djibouti	0,4	**4**	27	**54**	…	…	…	…	…	…	…	…
169	Égypte	10	26	92 **	98 **	63 *	0,76 *	88 *	0,93 *	44 *	0,55 *	72 *	0,79 *
170	Émirats arabes unis[5]	64	…	85	96	82 *	1,04 *	95 *	1,04 *	71 *	0,95 *	90 *	1,02 *
171	Iraq	5	…	89	…	…	…	82	0,96	…	…	78	0,83
172	Jamahiriya arabe libyenne	5	…	…	…	98	0,97	100	1,00	77	0,74	90	0,87
173	Jordanie	29	32 [z]	92 **	91 [z]	…		99 *	1,00 *	…		93 *	0,93 *
174	Koweït[4]	85	…	98	…	87 *	0,93 *	99 *	1,00 *	74 *	0,88 *	94 *	0,97 *
175	Liban	61 **	83	94 **	97	…	…	99 *	1,01 *	…	…	90 *	0,92 *
176	Maroc	62	**58**	71 **	**96**	58 *	0,64 *	79 *	0,83 *	42 *	0,52 *	56 *	0,64 *
177	Mauritanie	…	…	61 **	75	…	…	69	0,92	…	…	59	0,80
178	Oman	…	53	80	98	…	…	98 *	1,01 *	…	…	87 *	0,91 *
179	Palestine	19	27 [y]	43 **	…	…	…	87	0,94	…	…	72	0,78
180	Qatar	25	57	95	95	90 *	1,03 *	97 *	1,02 *	76 *	0,94 *	96 *	0,99 *
181	République arabe syrienne	8	11	97	100	…		95	0,98	…		84	0,86
182	Soudan	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
183	Tunisie	35	41	94	90	…	…	99 *	1,00 *	…	…	95 *	0,95 *
184	Yémen	14	…	95 **	99	83	0,83	97 *	0,98 *	59	0,69	79 *	0,81 *
185	Soudan (pré-sécession)	0,7	1	57	76	60 *	0,43 *	86	0,79	37 *	0,30 *	65	0,59
	Europe centrale et orientale												
186	Albanie[4]	43	57	99 **	…	…	…	99 *	1,00 *	…	…	97 *	0,98 *
187	Bélarus	83	103	***94*** **	92	100 *	1,00 *	100 *	1,00 *	98 *	0,97 *	100 *	1,00 *
188	Bosnie-Herzégovine	…	17	…	90	…	…	100	1,00	…	…	98	0,97
189	Bulgarie	68	79 [z]	98	100 [z]	…	…	98 *	1,00 *	…	…	98 *	0,99 *
190	Croatie	39	61 [z]	93	96 [z]	100 *	1,00 *	100	1,00	97 *	0,96 *	99	0,99
191	Estonie	93	88 [z]	98	97 [z]	100 *	1,00 *	100	1,00	100 *	1,00 *	100	1,00
192	Ex-République yougoslave de Macédoine	27	25 [z]	95	98 [z]	99 *	0,99 *	99	1,00	94 *	0,94 *	97	0,97
193	Fédération de Russie[12]	71	90 [y]	…	96 [y]	100 *	1,00 *	100 *	1,00 *	98 *	0,97 *	100 *	1,00 *
194	Hongrie	80	87	97	98	…	…	…	…	…	…	…	
195	Lettonie	56	86	94 **	96	100 *	1,00 *	100	1,00	99 *	0,99 *	100	1,00
196	Lituanie	50	73	97	94	100 *	1,00 *	100	1,00	98 *	0,99 *	100	1,00
197	Monténégro	***34***	**60**	…	**94**	…	…	99	1,00	…	…	98	0,98
198	Pologne	49	71 [z]	97	97 [z]	…	…	…	…	…	…	…	
199	République de Moldova[7,13]	48	77	*93*	91	100 *	1,00 *	100	1,00	96 *	0,96 *	99	0,99
200	République tchèque	89	111	…	…	…	…	…	…	…	…	…	
201	Roumanie	68	79 [z]	93	88 [z]	99 *	1,00 *	97	1,00	97 *	0,96 *	98	0,99
202	Serbie[7]	54	53	…	94	…	…	99	1,00	…	…	98	0,98
203	Slovaquie	79	91	…	…	…	…	…	…	…	…	…	
204	Slovénie	75	93	96	98	100 *	1,00 *	100	1,00	100 *	1,00 *	100	1,00
205	Turquie	7	26 [z]	94	99 [z]	93 *	0,92 *	99 *	0,98 *	79 *	0,76 *	94 *	0,92 *
206	Ukraine	50	99	…	92	…	…	100	1,00	…	…	100	1,00

Tableau 10

OBJECTIF 5								OBJECTIF 6				
Parité entre les sexes dans l'enseignement primaire				Parité entre les sexes dans l'enseignement secondaire				Qualité de l'éducation				
TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS)				TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS)				TAUX DE SURVIE EN 5e ANNÉE		RAPPORT ÉLÈVES/ENSEIGNANT DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE[2]		
Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en		
1999		2011		1999		2011		1999	2010	1999	2011	
Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	Total (%)			
103	1,01	106 [z]	0,99 [z]	100	1,00	97 [z]	0,99 [z]	99	99 [y]	32	21 [z]	144
112	0,85	126	0,94	33	0,70	46	0,85	55	68	31	27	145
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	146
98	0,98	105	1,04	80	1,11	82	1,15	90 [*]	77	24 [**]	30 [z]	147
...	...	...	...	...	...	...	...	...	99 [x]	...	17 [y]	148
97	0,97	91 [y]	0,99 [y]	***62***	***0,98*** [**]	**78**	**1,08**	...	...	21	...	149
123	...	124	0,96	***38***	...	58	1,03	...	84	***62***	31	150
105	*1,15*	...	...	*92*	*1,01*	...	...	...	...	*10*	...	151
112	0,95	...	...	105	1,14	...	...	*91*	...	21	...	152
98	1,02	...	...	***80***	***1,10***	...	...	...	...	19	...	153
118	0,98	117 [z]	0,95 [z]	30	0,88	55 [z]	1,02 [z]	69	71 [x]	24	22 [z]	154
111	0,93	106	0,94	...	...	...	...	83	94	30	20	155
Asie du Sud et de l'Ouest												
26	0,08	98	0,71	***11***	**-**	49	0,55	...	...	...	45	156
...	...	114 [*]	1,06 [*]	47	0,99	52	1,17	...	66 [*, y]	...	40 [*]	157
75	0,85	**110**	**1,01**	37	0,80	**75**	**1,05**	82	**95**	42	**24**	158
94	*0,84*	112 [z]	1,00 [**, z]	43	0,70	63 [z]	0,92 [z]	62	...	35 [*]	...	159
131	1,01	104	0,98	41	1,08	...	...	...	...	24	12	160
122	0,76	**139**	**1,08**	36	0,66	**66**	**1,04**	59	...	39	**28**	161
71 [*]	***0,67*** [*]	92	0,82	...	...	35	0,73	...	52	*33* [**]	40	162
101	0,94	108	0,99	79	0,93	86	0,96	*97*	98	***25***	20 [y]	163
108	***0,99***	97	0,99	...	...	102	1,04	***98***	97	***26***	24	164
États arabes												
106	0,91	109	0,94	66	1,01	102	1,04	91	95	28	23	165
...	...	106	1,00	...	...	107 [**]	0,88 [**]	...	...	...	11 [*]	166
107	1,00	...	...	96	1,10	...	...	90	98	*18* [**]	...	167
33	0,71	**61**	**0,89**	14	0,72	**39**	**0,76**	...	64 [**, x]	40	**35**	168
98 [**]	0,91 [**]	102	0,94	80 [**]	0,91 [**]	72 [z]	0,96 [z]	...	99	***22*** [**]	28 [z]	169
94	0,99	111	...	83	1,09	...	...	89	84	16	17	170
97	0,83	...	...	35	0,64	...	...	49 [**]	...	*21*	...	171
122	0,99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	172
96	1,01	92 [z]	1,00 [z]	85	1,04	87 [z]	1,06 [z]	96	...	...	...	173
106	1,02	...	...	109 [**]	1,03 [**]	...	...	94	96 [y]	13	9	174
112 [**]	0,96 [**]	108	0,97	77 [**]	1,09 [**]	83	1,11	90 [**]	90	14 [**]	14	175
87	0,82	**115**	**0,95**	37	0,78	**70**	**0,85**	75	**88**	28	**26**	176
84	0,97	101	1,06	18 [**]	0,75 [**]	27 [**]	0,84 [**]	***40***	81 [x]	47	39	177
89	0,99	104	0,98	71	1,01	104	0,98	92	...	25	...	178
48 [**]	0,85 [**]	73 [y]	0,90 [y]	26 [**]	...	39 [y]	0,88 [y]	77 [**]	...	***24*** [**]	38 [**, y]	179
104	1,05	105	0,98	88	1,11	102	1,09	...	...	13	11	180
108	0,92	121	0,99	44	0,92	73	1,00	87	96	25	...	181
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	182
100	1,00	92	0,99	78	1,02	84	1,10	99	96	38	26	183
115	0,93	110	0,96	74	0,99	93	1,03	87	95 [x]	24	17	184
72	0,56	91	0,82	40	0,37	46	0,63	***69*** [**]	76	22 [**]	30	185
Europe centrale et orientale												
109	0,98	...	...	73	0,95	...	...	*90*	98	*23*	20	186
111	***0,99***	98	1,00	...	...	105	0,97	99	98 [*]	20	15	187
...	...	90	1,01	...	...	89	1,03	...	81	...	...	188
104	0,97	103 [z]	1,00 [z]	92	0,98	89 [z]	0,95 [z]	93	97 [y]	18	17 [z]	189
93	0,98	93 [z]	1,00 [z]	84	1,02	96 [z]	1,07 [z]	99	99 [y]	19	14 [z]	190
99	0,97	99 [z]	0,99 [z]	94	1,04	107 [z]	1,00 [z]	98	98 [y]	16	12 [z]	191
102	0,98	90 [z]	1,01 [z]	82	0,98	84 [z]	0,99 [z]	97	...	22	16 [z]	192
103	0,99	99 [y]	1,00 [y]	92	...	89 [y]	0,98 [y]	95	96 [x]	18	18 [y]	193
102	0,98	101	0,99	93	1,01	101	0,98	96	98 [x]	11	11	194
95	0,97	100	0,99	89	1,04	96	0,96	97	93	15	11	195
101	0,98	94	0,98	96	1,00	99	0,97	99	96	17	12	196
...	...	**95**	**1,00**	...	...	**95**	**1,01**	...	**80**	...	**8**	197
100	0,97	99 [z]	0,99 [z]	100	0,99	97 [z]	0,99 [z]	98	99 [y]	***11***	9 [z]	198
101	*0,99*	94	0,99	83	0,98	88	1,02	95	95	21	15	199
103	0,99	105	1,00	82	1,04	91	1,00	98	99	18	19	200
96	0,98	96 [z]	0,99 [z]	81	1,01	97 [z]	0,99 [z]	96	97 [y]	19	16 [z]	201
112 [**]	0,99 [**]	95	1,00	93 [**]	1,01 [**]	91	1,02	...	98	...	15	202
99	0,98	100	0,99	84	1,02	91	1,01	97	98	19	15	203
98	0,99	99	1,00	100	1,03	97	0,99	100	99	14	17	204
103	0,91	104 [z]	0,99 [z]	69	0,69	82 [z]	0,92 [z]	...	99 [y]	...	...	205
108	0,99	100	1,01	98	1,03 [*]	94	0,97 [*]	97 [*]	98	20	16	206

Tableau 10 (suite)

		OBJECTIF 1		OBJECTIF 2		OBJECTIF 3				OBJECTIF 4			
		Éducation et protection de la petite enfance		Enseignement primaire universel		Besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes				Amélioration des niveaux d'alphabétisme des adultes			
		TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE		TAUX NET DE SCOLARISATION AJUSTÉ (TNSA) DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE[1]		TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (15-24 ans)				TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 ans et plus)			
		Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en									
		1999	2011	1999	2011	1985–1994[3]		2005–2011[3]		1985–1994[3]		2005–2011[3]	
	Pays ou territoire	Total (%)	Total (%)	Total (%)	Total (%)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)
		Moyenne pondérée		Moyenne pondérée		Moyenne pondérée				Moyenne pondérée			
I	Monde	33	50 **	84 **	91 **	83	0,90	89	0,95	76	0,85	84	0,90
II	Pays développés	75	85 **	98	98 **	…	…	…	…	…	…	…	1,00
III	Pays en développement	27	45 **	82 **	90 **	80	0,88	88	0,93	67	0,77	80	0,87
IV	Pays en transition	46	66 **	92 **	95 **	100	1,00	100	1,00	98	0,97	100	1,00
V	Afrique subsaharienne	10 **	18 **	59	78 **	66 **	0,80	70	0,84	53 **	0,68	59	0,74
VI	Amérique du Nord et Europe occidentale	76	85 **	98	98 **	…	…	…	…	…	…	…	
VII	Amérique latine et Caraïbes	54	73	94	95 **	93 **	1,01	97	1,01	86 **	0,97	92	0,99
VIII	Amérique latine	55	75	95	96 **	93 **	1,01	98	1,01	86 **	0,97	92	0,99
IX	Caraïbes	…	…	73 **	70 **	…	…	81	0,98	…	…	69	0,96
X	Asie centrale	19	32	94 **	95	100 **	1,00	100	1,00	98 **	0,98	100	1,00
XI	Asie de l'Est et Pacifique	39	62	95 **	97 **	95	0,96	99	1,00	82	0,84	95	0,95
XII	Asie de l'Est	39	62	95 **	97 **	95	0,96	99	1,00	82	0,84	95	0,95
XIII	Pacifique	67 **	78 **	90	87 **	…	…	…	…	…	…	…	
XIV	Asie du Sud et de l'Ouest	22	50 **	77 **	93 **	60	0,70	81	0,86	47	0,57	63	0,70
XV	États arabes	15	23	79	89	74	0,78	90	0,93	55	0,62	77	0,79
XVI	Europe centrale et orientale	51	72 **	93 **	96 **	98	0,98	99	1,00	96	0,96	99	0,99
XVII	Pays à faible revenu	11 **	17 **	59 **	82 **	60 **	0,79	73	0,93	51 **	0,69	61	0,80
XVIII	Pays à revenu moyen	32	54 **	86 **	93 **	84	0,89	91	0,94	72	0,80	83	0,89
XIX	Revenu moyen inférieur	22	46 **	79 **	90 **	71	0,80	84	0,88	59	0,71	71	0,78
XX	Revenu moyen supérieur	43	67	95 **	97 **	94	0,96	99	1,00	82	0,86	94	0,96
XXI	Pays à revenu élevé	72	82 **	97	98 **	…	…	…	…	…	…	…	…

Source: Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU). Les taux de scolarisation sont basés sur les estimations de population de la Division de la population des Nations Unies, révision 2010 (Nations Unies, 2011). Ils sont basés sur la variante moyenne.

Note: Les tableaux statistiques incluent les données du Soudan (pré-sécession) à titre indicatif dans la mesure où celles des deux entités crées en juillet 2011 deviennent tout juste disponibles. La classification des pays par niveau de revenu est telle que définie par la Banque mondiale, mais n'inclut que les pays EPT. Elle est basée sur la liste des pays par niveau de revenu révisée en juillet 2012.

1. Le taux de scolarisation par âge spécifique ou taux net de scolarisation ajusté (TNSA) des enfants d'âge du primaire mesure la proportion d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire et qui sont scolarisés dans les écoles primaires ou secondaires.

2. Sur la base du nombre d'élèves et d'enseignants.

3. Les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée. Voir la version web de l'introduction des tableaux statistiques pour une information plus détaillée sur les définitions nationales de l'alphabétisme, les méthodes de mesure, les sources des données et les années auxquelles se réfèrent ces dernières. Pour les pays signalés par (*), les données utilisées sont des données nationales observées. Pour toutes les autres données, il s'agit des estimations de l'ISU. Ces dernières ont été produites en utilisant le modèle de projections mondial des données d'alphabétisme par âge spécifique de l'ISU. Celles pour la période la plus récente se réfèrent à 2011 et sont basées sur les données observées les plus récentes disponibles pour chaque pays.

4. Les TBS ou TNS, ou les deux, d'une ou des deux années scolaires n'ont pas été calculés du fait d'incohérences dans les données de population.

5. Les taux de scolarisation sont basés sur les estimations de population de la Division de la population des Nations Unies, révision 2012 (Nations Unies, 2013). Ils sont basés sur la variante moyenne.

6. Du fait d'incohérences persistantes dans les effectifs scolarisés par âge, le taux net de scolarisation de l'année scolaire s'achevant en 2007 et au-delà est estimé en utilisant la distribution par âge issue des données de l'enquête à indicateurs multiples (MICS) 2007.

7. Les données de population nationales ont été utilisées pour calculer les taux de scolarisation.

8. Les données incluent les départements et territoires d'outre-mer (DOM-TOM).

9. Les TBS ou TNS, ou les deux, d'une ou des deux années scolaires n'ont pas été calculés, faute de données de population par âge des Nations Unies.

10. Les données de scolarisation et de population excluent la région du Nagorno-Karabakh.

11. Les enfants entrent à l'école primaire à l'âge de 6 ou 7 ans. Sept ans étant l'âge d'entrée le plus courant, les taux de scolarisation ont été calculés en utilisant le groupe d'âge des 7-11 ans pour les données de population.

Tableau 10

OBJECTIF 5								OBJECTIF 6				
Parité entre les sexes dans l'enseignement primaire				Parité entre les sexes dans l'enseignement secondaire				Qualité de l'éducation				
TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS)				TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS)				TAUX DE SURVIE EN 5e ANNÉE		RAPPORT ÉLÈVES/ENSEIGNANT DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE[2]		
Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en		
1999		2011		1999		2011		1999	2010	1999	2011	
Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	Total (%)			
Moyenne pondérée				**Moyenne pondérée**				**Moyenne pondérée**		**Moyenne pondérée**		
99	0,92	107 **	0,97 **	59	0,91 **	71 **	0,97 **	74	75 **	26	24 **	**I**
103	1,00	103 **	0,99 **	100	1,02	103 **	1,00 **	93	94 **	16	14 **	**II**
98	0,91	108 **	0,97 **	52	0,88 **	66 **	0,96 **	71	73 **	29 **	27 **	**III**
102	0,99	98 **	1,00 **	90	1,01 **	94 **	0,98 **	96	97 **	19	17 **	**IV**
80	0,85	101 **	0,93 **	26	0,82	41 **	0,83 **	58	56 **	42	43 **	**V**
103	1,01	103 **	0,99 **	100	1,02	103 **	1,00 **	92	94 **	15	14 **	**VI**
121	0,97	113	0,97	80 **	1,07 **	90	1,07	77	84 **	26	21	**VII**
122	0,97	113	0,97	81 **	1,07 **	91	1,07	78	86 **	26	21	**VIII**
108 **	0,98 **	107 **	0,98 **	49 **	1,00 **	61 **	1,00 **	44 **	43 **	29 **	26 **, z	**IX**
97	0,99	100	0,98	84	1,00	99	0,97	97	98	21	16	**X**
111 **	0,99 **	111	1,02	62	0,94 **	80	1,03	84 **	89 **	24 **	18	**XI**
111 **	0,99 **	112	1,02	62	0,94 **	79	1,03	84 **	89 **	25 **	18	**XII**
95	0,97	93 **	0,98 **	109	1,00	94 **	0,96 **	67 **	…	20	…	**XIII**
89	0,83	110 **	0,98 **	44	0,75	60 **	0,92 **	62	64 **	36	…	**XIV**
89	0,87	99	0,92	59	0,88	71 **	0,93 **	79 **	87	23	22 **	**XV**
103	0,97	100 **	1,00 **	88	0,96 **	90 **	0,97 **	96	98 **	18 **	17 **	**XVI**
78	0,86	108	0,95	30	0,83	43	0,88	55	59	43	43	**XVII**
102	0,92	108 **	0,98 **	58	0,90 **	71 **	0,98 **	75	77 **	27 **	24 **	**XVIII**
93	0,86	106 **	0,96 **	46	0,80	61 **	0,92 **	68	69 **	31	31 **	**XIX**
114 **	0,99 **	111	1,00	71	0,98 **	85	1,04	85 **	90 **	24 **	19	**XX**
102	1,00	103 **	0,99 **	99	1,01	102 **	0,99 **	92	94 **	16	14 **	**XXI**

12. Deux structures éducatives existaient dans le passé, toutes deux commençant à partir de 7 ans. Les indicateurs étaient calculés sur la base de la structure la plus courante ou la plus généralisée, dont la durée était de 3 ans. La seconde structure, dans laquelle un tiers des élèves du primaire étaient scolarisés, comportait 4 années d'études. Depuis 2004, la structure de 4 années d'études a été étendue à l'ensemble du pays.

13. Les données de scolarisation et de population excluent la Transnistrie.

Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2011 pour les taux de survie, et celles de l'année scolaire s'achevant en 2012 pour les taux de scolarisation et les rapports élèves/enseignant. Celles en italique sont de 2000 et celles en gras italique sont de 2001.

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2010.

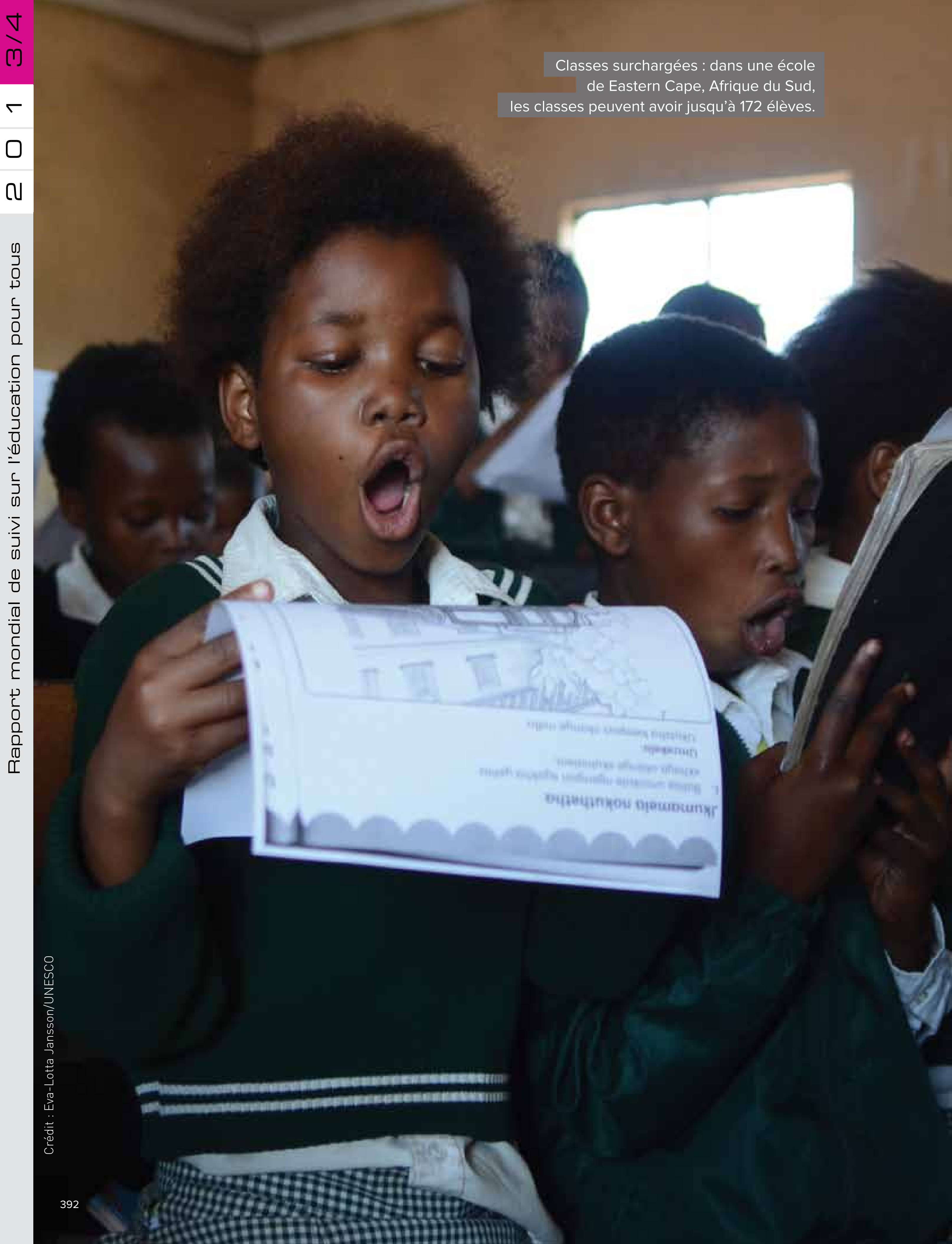
(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2009.

(x) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2008.

(*) Estimation nationale.

(**) Pour les données par pays : estimation partielle de l'ISU; pour les sommes et moyennes pondérées par région ou par autre groupe de pays: imputation partielle due à la couverture incomplète des pays (entre 33 % et 60 % de la population de la région ou d'un autre groupe de pays).

(…) Données non disponibles.



Classes surchargées : dans une école de Eastern Cape, Afrique du Sud, les classes peuvent avoir jusqu'à 172 élèves.

Crédit : Eva-Lotta Jansson/UNESCO

Tableaux relatifs à l'aide

Introduction[1]

Les données relatives à l'aide présentées dans cette édition du *Rapport* proviennent pour la plupart des bases de données des statistiques du développement international (SDI) de l'OCDE, qui répertorient les informations transmises annuellement par tous les pays membres du Comité d'aide au développement (CAD) de l'OCDE ainsi que par un nombre croissant de donateurs non-membres du CAD. Les SDI comprennent la base de données du CAD, qui fournit des données désagrégées par projet et par activité. Dans le présent *Rapport*, les totaux concernant l'aide publique au développement (APD) proviennent de la base de données du CAD, tandis que les chiffres relatifs à l'APD brute, à l'aide sectorielle et à l'aide à l'éducation ont été fournis par le système de notification des pays créanciers (SNPC). Ils sont accessibles en ligne sur www.ocde.org/cad/stats/idsenligne

L'aide publique au développement désigne les fonds publics octroyés aux pays en développement pour promouvoir leur développement économique et social. Elle est concessionnelle, c'est-à-dire qu'elle revêt la forme d'un don ou d'un prêt assorti d'un taux d'intérêt et, généralement, d'une durée de remboursement qui sont respectivement inférieur et supérieure à ceux du marché.

Le site Web du *Rapport* présente une version plus complète des tableaux relatifs à l'aide, notamment en ce qui concerne le total de l'APD par bénéficiaire, www.efareport.unesco.org

Bénéficiaires de l'aide et donateurs

Les pays en développement sont ceux qui figurent dans la partie I de la liste des bénéficiaires de l'aide établie par le CAD, soit tous les pays à faible revenu et à revenu moyen à l'exception de 12 pays d'Europe centrale et orientale et de quelques autres pays en développement plus avancés.

Les donateurs bilatéraux sont les pays qui fournissent aux pays bénéficiaires une aide directe au développement. La majorité d'entre eux sont membres du CAD, forum des principaux donateurs bilatéraux créé pour accroître le volume et l'efficacité de l'aide. Les donateurs bilatéraux participent en outre de manière substantielle au financement des donateurs multilatéraux par leurs contributions, comptabilisées au titre de l'APD multilatérale.

Les donateurs multilatéraux sont des institutions internationales composées de gouvernements et dont les activités sont pour l'essentiel menées en faveur des pays en développement. Il s'agit des banques multilatérales de développement (comme la Banque mondiale et la Banque interaméricaine de développement), d'organismes des Nations Unies (comme le PNUD et l'UNICEF) et de groupements régionaux (comme la Commission européenne). Les banques de développement accordent aussi à plusieurs pays à revenu moyen et à revenu élevé des prêts non concessionnels qui ne sont pas comptabilisés dans l'APD.

Types d'aides

APD totale : aide bilatérale et multilatérale allouée à tous les secteurs, ainsi qu'aide non sectorielle, telle que soutien budgétaire général et allègement de la dette. Dans le tableau 1, l'APD totale provenant de donateurs bilatéraux est une aide exclusivement bilatérale, tandis que l'aide en pourcentage du produit national brut (PNB) est une APD bilatérale et multilatérale.

APD sectorielle : aide allouée à un secteur spécifique, comme l'éducation ou la santé. N'englobe pas l'aide destinée à des objectifs de développement généraux (soutien budgétaire direct par exemple), au soutien de la balance des paiements, à l'allégement de la dette ou encore à l'aide d'urgence.

Allégement de la dette : il peut s'agir d'une remise de dette, c'est-à-dire de l'extinction d'un prêt par accord entre le créancier (le donateur) et le débiteur (le bénéficiaire), ou d'autres actes concernant la dette tels que les échanges, les rachats et les refinancements. Dans la base de données du CAD, les remises de dettes, comptabilisées dans les dons, sont donc considérées comme des APD.

1. L'ensemble complet des statistiques et indicateurs est accessible au format Excel sur le site Web du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* à l'adresse www.efareport.unesco.org.

Aide programmatique par pays : définie en retranchant de l'aide totale brute :

- ce qui est par nature imprévisible (aide humanitaire et allègement de la dette) ;
- ce qui n'entraîne aucun flux transfrontalier (coûts administratifs, coûts imputés aux étudiants, et coûts afférents à la promotion de la sensibilisation au développement et à la recherche dans les pays donateurs) ;
- ce qui ne relève pas d'accords de coopération entre les gouvernements (aide alimentaire, aide des collectivités locales) ;
- ce qui ne peut pas être programmé par le donateur (financement de fonctionnement des ONG).

L'aide programmatique par pays n'est pas incluse dans les tableaux relatifs à l'aide mais apparaît par endroits dans le *Rapport*.

Aide à l'éducation

Aide directe à l'éducation : aide à l'éducation comptabilisée dans la base de données du système de notification des pays créanciers comme les aides directes au secteur de l'éducation. Il s'agit du total de l'aide directe, telle que définie par le CAD, allouée à :

- *l'éducation de base,* définie par le CAD comme comprenant l'enseignement primaire, les compétences nécessaires dans la vie courante pour les jeunes et les adultes, et l'éducation de la petite enfance ;
- *l'éducation secondaire,* comprenant l'enseignement secondaire général et la formation professionnelle ;
- *l'éducation postsecondaire,* comprenant la formation technique avancée et la formation à la gestion ;
- *l'éducation, niveau non spécifié :* aide afférente à toute activité qui ne peut être attribuée exclusivement au développement d'un niveau d'enseignement spécifique, par exemple recherche dans le domaine de l'éducation et formation des enseignants. L'aide au programme d'enseignement général est souvent comptabilisée dans cette sous-catégorie.

Aide totale à l'éducation : aide directe à l'éducation plus 20 % du soutien budgétaire général (aide aux gouvernements non affectée à des projets ou à des secteurs spécifiques), ce qui correspond à la part du soutien budgétaire (comprise entre 15 et 25 % selon les estimations) généralement destinée au secteur de l'éducation.

Aide totale à l'éducation de base : aide directe à l'éducation de base + 10 % du soutien budgétaire général + 50 % de l'aide à l'éducation de « niveau non spécifié ».

Engagements et décaissements : un engagement est une obligation ferme, souscrite par un donateur, exprimée par écrit et appuyée par les fonds nécessaires, de fournir une aide spécifiée à un pays ou à une organisation multilatérale. Les décaissements enregistrent le transfert international effectif de ressources financières ou de biens ou services. Depuis l'édition 2011 du *Rapport*, le texte et les tableaux relatifs à l'aide font état des chiffres du décaissement, contrairement aux années précédentes où les chiffres faisaient référence aux engagements. L'aide ayant fait l'objet d'engagements une année donnée pouvant être décaissée plus tard, et parfois sur plusieurs exercices, les chiffres annuels de l'aide diffèrent selon qu'ils se réfèrent aux engagements ou aux décaissements. On ne dispose de chiffres fiables sur les décaissements d'aide que depuis 2002, année servant par conséquent d'année de référence.

Prix courants et prix constants : les chiffres de l'aide figurant dans la base de données du CAD sont exprimés en dollars EU. Lorsqu'on compare les chiffres de l'aide de différentes années, il est nécessaire de procéder à des ajustements pour tenir compte de l'inflation et de l'évolution des taux de change. Il s'ensuit que l'aide est exprimée en dollars EU constants, c'est-à-dire en dollars dont la valeur est fixée à celle qu'ils avaient pour une année de référence donnée, y compris leur valeur externe par rapport à d'autres monnaies. Dans le présent Rapport, la plupart des données relatives à l'aide sont présentées en dollars EU constants de 2011.

Source : OCDE-CAD, 2013.

Tableau 1

APD bilatérale et multilatérale

	APD TOTALE				APD EN % DU RNB				APD SECTORIELLE			REMISE DE DETTE ET AUTRES ACTES CONCERNANT LA DETTE		
	Millions de dollars EU 2011 constants								Millions de dollars EU 2011 constants			Millions de dollars EU 2011 constants		
Pays ou région	Moyenne annuelle 2002-2003	2010	2011	2012*	Moyenne annuelle 2002-2003	2010	2011	2012*	Moyenne annuelle 2002-2003	2010	2011	Moyenne annuelle 2002-2003	2010	2011
Australie	2 125	3 795	4 309	4 639	0,26	0,32	0,34	0,36	1 458	3 080	3 457	14	9	13
Allemagne	5 356	8 504	8 736	9 312	0,28	0,39	0,39	0,38	4 047	8 707	8 556	1 848	229	454
Autriche	477	657	490	571	0,23	0,32	0,27	0,28	222	351	319	29	166	43
Belgique	1 696	2 197	1 739	1 515	0,52	0,64	0,54	0,47	754	1 208	1 203	755	596	310
Canada	2 669	4 221	4 111	4 306	0,26	0,34	0,32	0,32	1 139	2 843	2 890	7	62	4
Danemark	1 703	2 225	2 144	2 073	0,90	0,91	0,85	0,84	278	1 550	1 547	0	50	1
Émirats arabes unis**	1 069	404	684	900	...	0,16	0,22	0,27	...	370	397	...	-	-
Espagne	1 789	4 238	2 282	910	0,25	0,43	0,29	0,15	1 046	3 415	1 888	184	459	38
États-Unis	15 324	27 154	27 076	25 087	0,14	0,21	0,20	0,19	8 555	19 318	19 275	1 813	190	1 641
Finlande	424	908	839	846	0,35	0,55	0,53	0,53	290	563	545	0	-	-
France	6 809	8 285	8 495	8 533	0,39	0,50	0,46	0,46	3 142	5 969	5 920	3 602	1 818	1 368
Grèce	270	225	154	96	0,21	0,17	0,15	0,13	234	155	114	-	-	-
Irlande	415	615	604	570	0,40	0,52	0,51	0,48	294	426	405	-	0	-
Islande**	11	23	20	22	0,16	0,29	0,21	0,22	...	...	16	...	...	0
Italie	1 639	807	1 703	530	0,19	0,15	0,20	0,13	214	589	586	966	292	797
Japon	8 774	7 910	6 478	6 947	0,22	0,20	0,18	0,17	4 431	13 497	11 877	823	205	1 446
Koweït**	94	224	144	...	...	...	...	...	...	652	488	...	-	-
Luxembourg	246	289	280	317	0,82	1,05	0,97	1,00	...	224	178	...	-	-
Norvège	2 674	3 843	3 562	3 574	0,91	1,05	0,96	0,93	1 341	2 542	2 411	15	19	22
Nouvelle-Zélande	213	306	330	355	0,23	0,26	0,28	0,28	138	209	228	-	-	-
Pays-Bas	4 011	5 146	4 336	4 191	0,81	0,81	0,75	0,71	1 765	3 438	3 285	476	531	121
Portugal	294	419	477	418	0,25	0,29	0,31	0,27	256	279	193	-	4	5
République de Corée	300	956	990	1 167	0,06	0,12	0,12	0,14	...	916	923	...	3	-
République tchèque	102	85	77	69	0,09	0,13	0,12	0,12	...	...	53	...	...	-
Royaume-Uni	4 633	8 545	8 474	8 819	0,33	0,57	0,56	0,56	1 904	6 730	6 659	463	195	182
Suède	2 369	3 267	3 642	3 760	0,82	0,97	1,02	0,99	1 120	1 898	2 067	120	-	186
Suisse	1 521	2 017	2 373	2 578	0,34	0,39	0,45	0,45	806	927	1 113	31	37	80
Total bilatéral****	**70 595**	**102 324**	**101 607**	**94 896**	**0,24**	**0,32**	**0,31**	**0,29**	**33 434**	**79 855**	**76 592**	**11 146**	**4 863**	**6 710**
Fonds africain de développement	812	1 875	2 147	...	...	...	...	...	738	1 574	1 707	162	598	0
Banque mondiale (IDA)	8 589	8 287	6 995	...	...	...	...	...	10 394	10 618	10 436	546	2 133	792
Fonds arabe pour le développement économique et social	...	509	301	...	...	...	...	...	...	1 088	825	...	-	-
Fonds asiatique de développement***	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	1
Fonds de l'OPEP pour le développement international	106	170	140	...	...	...	...	...	...	331	289	...	14	-
Fonds monétaire international (fonds assortis de conditions libérales)	967	1 310	772	...	...	...	...	...	-	-	-	505	1 733	-
Fonds pour la consolidation de la paix (Nations Unies)	-	54	62	...	...	...	...	...	-	51	62	-	-	-
Fonds spécial de la Banque asiatique de développement	1 274	1 090	863	...	...	...	...	...	...	1 971	1 846	...	-	-
Fonds spécial de la Banque interaméricaine de développement	330	534	1 504	...	...	...	...	...	...	760	1 083	...	516	-
Institutions de l'UE	8 907	13 203	17 045	...	...	...	...	...	1 554	8 713	8 391	4	24	76
Office de secours et de travaux des Nations Unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient	601	581	608	...	...	...	...	...	...	457	459	...	-	-
PNUD	418	641	490	...	...	...	...	...	...	832	642	...	-	-
Programme alimentaire mondial	492	259	337	...	...	...	...	...	...	100	68	...	-	-
UNICEF	874	1 114	1 089	...	...	...	...	...	526	820	759	-	-	-
Total bilatéral****	**26 846**	**36 868**	**39 126**	**...**	**...**	**...**	**...**	**...**	**14 105**	**32 716**	**31 523**	**1 353**	**5 192**	**986**
Total	**97 442**	**139 192**	**140 733**	**...**	**...**	**...**	**...**	**...**	**47 538**	**112 571**	**108 115**	**12 499**	**10 055**	**7 696**

Source : bases de données OCDE-CAD, CAD et SNPC (2013).

* Données provisoires.

** Le Koweït et les Émirats arabes unis ne font pas partie du CAD mais sont intégrés dans la base de données de son Système de notification des pays créanciers (SNPC). L'Islande est devenue membre du CAD en 2012 et partage désormais ses données avec le SNPC. La République tchèque est devenue membre du CAD en 2013.

*** Le Fonds asiatique de développement est un donateur d'aide à l'éducation mais ne partage pas ses données de décaissements avec l'OCDE.

**** Le total inclut l'APD en provenance de donateurs bilatéraux et multilatéraux qui ne figurent pas dans la liste ci-dessus.

(...) indique que les données ne sont pas disponibles, (-) représente une valeur nulle.

L'APD totale est basée sur les décaissements nets. L'APD sectorielle et les remises de dette et autres actions en rapport avec la dette sont basées sur les décaissements bruts.

L'APD totale en provenance des donateurs membres du CAD ne représente que une APD bilatérale, tandis que l'APD en % du RNB inclut l'APD multilatérale.

Tableau 2

Aide à l'éducation bilatérale et multilatérale

Pays ou région	AIDE TOTALE À L'ÉDUCATION Millions de dollars EU 2011 constants			AIDE TOTALE À L'ÉDUCATION DE BASE Millions de dollars EU 2011 constants			AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION Millions de dollars EU 2011 constants			AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION DE BASE Millions de dollars EU 2011 constants			AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION SECONDAIRE Millions de dollars EU 2011 constants		
	Moyenne annuelle 2002-2003	2010	2011	Moyenne annuelle 2002-2003	2010	2011	Moyenne annuelle 2002-2003	2010	2011	Moyenne annuelle 2002-2003	2010	2011	Moyenne annuelle 2002-2003	2010	2011
Allemagne	838	1 800	1 835	134	339	368	838	1 779	1 805	103	198	220	72	103	107
Australie	223	327	436	72	156	233	220	307	436	49	97	128	34	64	31
Autriche	70	140	134	6	5	6	70	139	134	3	3	1	3	20	13
Belgique	157	237	219	30	40	31	152	234	218	16	22	20	19	27	25
Canada	276	519	341	115	255	202	272	506	327	79	162	137	12	43	27
Danemark	28	170	208	15	90	115	26	155	194	5	37	66	1	10	11
Émirats arabes unis*	...	38	73	...	18	36	...	19	33	...	-	-	...	0	1
Espagne	210	391	273	69	220	101	210	386	268	46	149	32	48	51	40
États-Unis	412	908	743	260	658	570	231	908	742	159	598	514	0	11	20
Finlande	42	62	61	23	32	29	40	54	53	9	9	9	2	3	2
France	1 494	1 990	1 659	191	406	301	1 447	1 898	1 525	26	239	167	39	264	115
Grèce	63	91	76	31	9	5	63	91	76	25	7	-	22	7	-
Irlande	71	74	72	41	42	46	65	68	66	16	16	26	1	3	4
Islande*	...	...	1	...	...	1	...	...	1	...	...	1	...	...	-
Italie	48	76	104	18	26	50	46	74	103	1	11	31	2	20	13
Japon	651	1 179	954	184	355	250	583	1 079	940	105	144	82	48	64	90
Koweït*	...	22	21	...	2	1	...	22	21	...	-	-	...	-	-
Luxembourg	...	43	31	...	11	7	...	43	31	...	8	4	...	30	21
Norvège	215	345	301	125	226	216	200	304	270	98	175	180	11	11	9
Nouvelle-Zélande	90	68	59	25	33	23	89	65	56	10	29	19	11	2	2
Pays-Bas	338	597	429	223	337	214	307	567	410	186	283	149	1	32	13
Portugal	77	78	62	12	13	14	77	77	61	7	1	1	8	6	5
République de Corée	...	159	183	...	24	32	...	159	183	...	12	14	...	71	63
République tchèque	...	...	8	...	...	1	...	...	8	...	...	1	...	...	0
Royaume-Uni	279	939	1 134	192	533	708	171	801	1 044	114	286	420	7	57	62
Suède	116	161	177	76	125	136	96	135	148	47	99	111	3	6	6
Suisse	76	63	79	36	18	28	68	56	73	27	8	15	31	15	15
Total bilatéral	**5 774**	**10 478**	**9 671**	**1 879**	**3 972**	**3 726**	**5 269**	**9 925**	**9 228**	**1 132**	**2 592**	**2 348**	**374**	**918**	**695**
BADEA	...	...	4	...	...	0	...	...	4	...	...	0	...	...	...
Banque africaine de développement	-	-	2	-	-	0	-	-	2	-	-	-	-	-	-
Banque mondiale (IDA)	1 190	1 364	1 416	799	724	818	1 190	1 361	1 415	666	466	518	108	251	175
Fonds africain de développement	101	193	180	55	97	90	77	128	94	11	-	-	2	-	-
Fonds arabe pour le développement économique et social	...	8	12	...	1	0	...	8	12	...	-	-	...	5	9
Fonds asiatique de développement**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fonds de l'OPEP pour le développement international	...	24	33	...	13	7	...	24	33	...	12	6	...	3	12
Fonds monétaire international (fonds assortis de conditions libérales)	435	287	291	217	143	145	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Fonds pour la consolidation de la paix (Nations Unies)	-	6	0	-	0	0	-	6	0	-	-	-	-	6	0
Fonds spécial de la Banque asiatique de développement	...	224	260	...	109	128	...	224	260	...	95	84	...	96	86
Fonds spécial de la Banque interaméricaine de développement	...	37	53	...	23	27	...	37	53	...	21	18	...	10	15
Institutions de l'UE	223	1 313	1 008	107	610	418	79	983	802	26	257	152	14	81	107
Office de secours et de travaux des Nations Unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient	...	352	357	...	352	357	...	352	357	...	352	357	...	-	-
PNUD	...	6	3	...	5	3	...	6	3	...	5	3	...	1	1
Programme alimentaire mondial	...	55	41	...	55	41	...	55	41	...	55	41	...	-	-
UNICEF	77	73	82	77	70	58	77	73	82	77	68	34	0	0	0
Total multilatéral	**2 025**	**3 941**	**3 742**	**1 254**	**2 202**	**2 094**	**1 423**	**3 256**	**3 158**	**780**	**1 330**	**1 211**	**125**	**453**	**405**
Total	**7 799**	**14 419**	**13 413**	**3 133**	**6 174**	**5 819**	**6 693**	**13 181**	**12 386**	**1 912**	**3 922**	**3 559**	**499**	**1 371**	**1 100**

Source : base de données OCDE-CAD, SNPC (2013).

* Le Koweït et les Émirats arabes unis ne font pas partie du CAD mais sont intégrés dans la base de données de son Système de notification des pays créanciers (SNPC). Le total inclut leurs contributions à l'aide. L'Islande est devenue membre du CAD en 2012 et partage désormais ses données avec le SNPC. La République tchèque est devenue membre du CAD en 2013.

** Le Fonds asiatique de développement est un donateur d'aide à l'éducation mais ne partage pas ses données de décaissements avec l'OCDE.

L'aide provenant de la France, du Royaume-Uni et de la Nouvelle-Zélande inclut les fonds versés à des territoires ou collectivités d'outre-mer (voir Tableau 3).

(...) indique que les données ne sont pas disponibles, (-) représente une valeur nulle.

Toutes les données présentées sont basées sur les décaissements bruts. La part des décaissements d'APD au secteur de l'éducation est en pourcentage des décaissements bruts d'APD tels que figurant dans les tableaux statistiques du SNPC. Les totaux de l'APD (tableau 1) sont basés sur les décaissements nets tels que figurant dans les tableaux statistiques du CAD.

Tableau 2

AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION POSTSECONDAIRE			AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION, NIVEAU NON SPÉCIFIÉ			PART DE L'ÉDUCATION DANS L'APD TOTALE (%)			PART DE L'AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION DANS L'APD SECTORIELLE TOTALE (%)			PART DE L'ÉDUCATION DE BASE DANS L'AIDE TOTALE À L'ÉDUCATION (%)		
Millions de dollars EU 2011 constants			Millions de dollars EU 2011 constants											
Moyenne annuelle 2002-2003	2010	2011	Moyenne annuelle 2002-2003	2010	2011	Moyenne annuelle 2002-2003	2010	2011	Moyenne annuelle 2002-2003	2010	2011	Moyenne annuelle 2002-2003	2010	2011
602	1 216	1 212	60	262	266	12	18	18	21	20	21	16	19	20
94	49	67	44	97	209	11	9	10	15	10	13	32	48	53
59	113	110	5	3	10	14	21	27	32	40	42	8	4	5
94	152	153	23	33	20	9	10	11	20	19	18	19	17	14
113	128	46	67	173	118	21	12	8	24	18	11	42	49	59
1	18	33	19	90	85	8	7	9	9	10	13	56	53	55
...	0	-	...	18	32	...	7	10	...	5	8	...	49	50
69	49	63	48	137	133	10	8	11	20	11	14	33	56	37
51	180	97	21	119	113	2	3	3	3	5	4	63	72	77
2	4	9	27	38	34	10	7	7	14	10	10	56	52	48
1 099	1 153	1 110	283	241	133	19	20	18	46	32	26	13	20	18
5	73	66	11	5	10	23	41	49	27	59	66	49	10	6
4	3	4	43	46	33	18	12	12	22	16	16	57	56	63
...	...	-	...	...	0	...	...	7	...	...	8	...	...	98
11	15	21	32	29	37	3	7	5	21	12	17	38	34	48
341	549	446	89	322	322	6	7	6	13	8	8	28	30	26
...	17	18	...	5	2	...	3	4	...	3	4	...	11	6
...	0	0	...	5	6	...	13	11	...	19	17	...	25	23
51	57	40	41	61	42	9	9	8	15	12	11	58	66	72
40	30	30	28	4	5	54	22	18	64	31	24	28	48	39
77	175	136	42	78	113	7	11	9	17	16	12	66	56	50
52	47	31	9	23	24	28	17	12	30	28	31	15	17	22
...	52	70	...	24	37	...	16	18	...	17	20	...	15	18
...	...	6	...	...	1	...	...	10	...	...	14	...	...	17
1	103	76	48	355	487	8	11	13	9	12	16	69	57	62
8	4	9	38	25	22	5	5	5	9	7	7	65	77	77
1	20	23	10	13	20	5	3	3	8	6	7	47	29	36
2 775	**4 207**	**3 873**	**989**	**2 208**	**2 312**	**8**	**9**	**9**	**16**	**12**	**12**	**33**	**38**	**39**
...	...	3	...	...	0	...	...	4	...	...	4	...	...	3
-	-	1	-	-	1	-	-	2	-	-	2	-	-	19
150	130	123	265	513	600	11	11	12	11	13	14	67	53	58
0	-	-	63	128	94	10	8	8	10	8	6	54	50	50
...	1	2	...	2	0	...	1	1	...	1	1	...	14	1
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	8	13	...	1	2	...	7	11	...	7	11	...	52	21
-	-	-	-	-	-	16	9	20	-	-	-	50	50	50
-	-	-	-	0	0	-	11	0	-	12	0	-	2	31
...	5	2	...	29	88	...	11	13	...	11	14	...	49	49
...	2	1	...	4	20	...	3	3	...	5	5	...	62	52
22	268	216	17	376	327	9	10	8	5	11	10	48	46	41
...	-	-	...	-	-	...	61	59	...	77	78	...	100	100
...	-	-	...	0	0	...	1	0	...	1	1	...	87	75
...	-	-	...	0	-	...	21	12	...	54	60	...	100	100
0	-	-	-	4	47	9	6	7	15	9	11	99	97	71
172	**414**	**360**	**346**	**1 058**	**1 182**	**11**	**9**	**9**	**10**	**10**	**10**	**62**	**56**	**56**
2 947	**4 621**	**4 233**	**1 335**	**3 267**	**3 494**	**9**	**9**	**9**	**14**	**12**	**11**	**40**	**43**	**43**

Tableau 3

Bénéficiaires de l'aide à l'éducation

Pays ou région	AIDE TOTALE À L'ÉDUCATION			AIDE TOTALE À L'ÉDUCATION DE BASE			AIDE TOTALE À L'ÉDUCATION DE BASE PAR ENFANT EN ÂGE D'ÊTRE SCOLARISÉ DANS LE PRIMAIRE			AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION			AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION DE BASE		
	Millions de dollars EU 2011 constants			Millions de dollars EU 2011 constants			Millions de dollars EU 2011 constants			Millions de dollars EU 2011 constants			Millions de dollars EU 2011 constants		
	Moyenne annuelle 2002-2003	2010	2011	Moyenne annuelle 2002-2003	2010	2011	Moyenne annuelle 2002-2003	2010	2011	Moyenne annuelle 2002-2003	2010	2011	Moyenne annuelle 2002-2003	2010	2011
Afrique subsaharienne	**2 816**	**3 959**	**3 647**	**1 490**	**1 891**	**1 757**	**13**	**13**	**13**	**2 231**	**3 187**	**2 831**	**933**	**930**	**782**
Pays non spécifié	*92*	*233*	*159*	*65*	*152*	*74*	...	...	...	*91*	*212*	*140*	*50*	*123*	*47*
Afrique du Sud	121	116	96	55	71	57	8	10	8	121	116	96	44	61	45
Angola	44	28	27	26	10	12	14	3	3	44	28	27	19	6	8
Bénin	45	74	81	17	35	43	14	24	30	39	56	74	11	18	28
Botswana	3	37	21	0	18	9	2	61	32	3	37	21	0	0	0
Burkina Faso	93	143	146	56	79	80	26	29	29	65	97	105	36	45	38
Burundi	14	49	44	6	23	24	5	19	20	10	31	34	2	10	14
Cameroun	103	117	117	21	14	17	44	7	5	90	113	117	13	5	5
Cap-Vert	39	43	24	5	4	1	64	63	23	36	36	22	2	0	0
Comores	14	16	14	4	4	3	49	37	27	13	13	14	4	0	0
Congo	27	23	28	2	4	7	5	6	12	27	22	27	1	3	3
Côte d'Ivoire	96	77	189	34	28	85	12	9	27	56	63	33	9	18	5
Érythrée	19	19	57	9	10	29	16	15	44	19	19	57	5	4	10
Éthiopie	106	320	315	59	162	165	5	12	12	81	284	293	31	40	40
Gabon	32	32	33	6	1	4	27	5	25	31	32	33	4	1	2
Gambie	10	8	7	6	3	3	28	11	11	8	7	6	5	2	1
Ghana	127	177	193	80	96	102	26	27	28	79	99	111	46	35	35
Guinée	46	41	50	27	7	12	20	5	8	42	41	46	24	4	4
Guinée équatoriale	10	11	10	5	5	5	68	53	47	10	11	10	3	2	4
Guinée-Bissau	10	23	12	4	10	5	21	46	24	10	20	10	4	1	2
Kenya	89	51	131	56	25	68	10	4	10	84	51	68	50	19	29
Lesotho	25	22	24	13	12	12	33	33	32	21	8	20	8	3	1
Libéria	3	53	45	2	39	33	5	62	51	3	48	37	2	29	27
Madagascar	86	56	51	38	25	24	16	9	8	68	56	51	21	21	19
Malawi	75	162	70	44	106	56	21	43	22	71	104	70	30	59	47
Mali	105	167	155	57	96	86	29	38	33	81	141	120	32	68	44
Maurice	18	29	30	0	8	11	3	69	90	18	15	15	0	1	3
Mozambique	158	277	254	88	149	141	24	32	30	115	188	165	48	55	53
Namibie	27	22	32	14	9	14	39	24	37	27	22	32	12	2	1
Niger	58	52	42	30	15	20	15	6	8	36	49	23	8	9	8
Nigéria	34	176	140	17	77	56	1	3	2	33	176	140	12	26	24
Ouganda	223	201	85	157	89	51	29	13	7	192	171	71	111	58	35
R.-U. Tanzanie	305	346	188	233	139	60	34	17	7	232	249	105	184	27	11
R. D. Congo	127	154	134	57	94	76	6	8	7	32	114	99	5	64	48
République centrafricaine	10	19	19	1	7	9	2	11	13	9	11	19	1	2	2
Rwanda	64	111	145	28	41	64	21	25	39	45	84	111	5	14	13
Sao Tomé-et-Principe	6	7	9	1	0	2	49	12	72	6	7	9	1	0	1
Sénégal	122	183	177	39	66	67	24	34	33	117	168	161	21	31	30
Seychelles	1	5	2	0	2	1	54	327	75	1	1	1	-	0	-
Sierra Leone	24	37	28	15	18	15	22	19	16	11	19	19	8	4	8
Somalie	5	39	26	4	30	18	3	20	12	5	39	25	3	25	17
Soudan du Sud*	...	...	51	...	...	36	...	...	...	...	...	51	...	...	28
Swaziland	4	12	21	2	7	11	7	36	53	4	12	21	0	5	2
Tchad	29	17	16	14	9	8	9	5	4	19	17	16	5	7	5
Togo	15	35	33	1	14	14	2	15	15	14	18	27	1	4	8
Zambie	137	117	80	85	63	42	42	25	16	94	60	48	47	14	9
Zimbabwe	14	23	34	6	12	21	3	5	10	14	23	34	4	6	14
Amérique latine et Caraïbes	**560**	**1 110**	**948**	**226**	**438**	**381**	**4**	**7**	**6**	**539**	**1 026**	**919**	**169**	**240**	**227**
Pays non spécifié	*11*	*57*	*45*	*4*	*25*	*7*	...	...	...	*11*	*57*	*45*	*1*	*21*	*5*
Antigua-et-Barbuda	0	3	0	0	1	0	7	119	2	0	0	0	-	0	0
Argentine	20	37	38	2	9	14	1	2	4	20	37	38	1	4	8
Aruba	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Barbade	0	0	-	-	0	-	-	7	-	0	0	-	-	-	-
Belize	0	2	3	0	1	1	6	21	15	0	2	3	0	0	0
Bolivie, É. P.	90	80	65	57	35	25	42	24	18	86	80	64	47	18	8
Brésil	41	116	105	4	23	23	0	2	2	41	116	105	2	5	5
Chili	15	34	33	1	8	7	1	5	5	15	34	33	0	3	2
Colombie	34	70	68	5	18	18	1	4	4	34	70	68	2	10	11
Costa Rica	3	10	9	0	3	2	1	6	5	3	10	9	0	1	1
Cuba	12	9	10	3	2	3	3	3	4	12	9	10	3	2	2
Dominique	1	3	2	0	1	1	35	177	107	1	0	1	-	0	-
El Salvador	9	50	32	3	17	15	4	21	19	9	50	32	3	10	7
Équateur	18	39	35	3	14	11	2	8	6	18	39	35	3	5	6
Grenade	0	5	1	-	2	0	-	141	19	0	1	0	-	0	-
Guatemala	31	46	38	16	28	24	8	12	10	31	46	38	13	20	17
Guyana	17	1	2	6	0	1	54	4	6	15	1	2	3	0	0
Haïti	24	175	143	13	104	89	9	73	63	24	127	133	10	74	62
Honduras	38	35	53	29	17	35	27	15	32	37	31	51	24	12	31
Jamaïque	12	13	10	9	9	3	27	25	10	9	5	10	6	4	3
Mexique	33	60	61	2	10	10	0	1	1	33	60	61	1	3	2
Nicaragua	63	66	42	35	24	20	42	31	25	53	61	38	24	15	13
Panama	5	5	5	0	1	1	1	3	3	5	5	5	0	1	0
Paraguay	8	42	38	4	22	30	5	26	34	8	41	38	3	6	26
Pérou	35	57	59	10	20	21	3	6	6	35	57	53	7	13	10
République dominicaine	21	58	14	14	30	9	12	25	7	21	51	14	13	9	7

Tableau 3

	AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION SECONDAIRE Millions de dollars EU 2011 constants			AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION POSTSECONDAIRE Millions de dollars EU 2011 constants			AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION, NIVEAU NON SPÉCIFIÉ Millions de dollars EU 2011 constants			PART DE L'ÉDUCATION DANS L'APD TOTALE (%)			PART DE L'AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION DANS L'APD SECTORIELLE TOTALE (%)			PART DE L'ÉDUCATION DE BASE DANS L'AIDE TOTALE À L'ÉDUCATION (%)		
	Moyenne annuelle 2002-2003	2010	2011	Moyenne annuelle 2002-2003	2010	2011	Moyenne annuelle 2002-2003	2010	2011	Moyenne annuelle 2002-2003	2010	2011	Moyenne annuelle 2002-2003	2010	2011	Moyenne annuelle 2002-2003	2010	2011
-	**139**	**380**	**257**	**629**	**728**	**659**	**530**	**1 149**	**1 134**	**9**	**8**	**7**	**15**	**10**	**9**	**53**	**48**	**48**
	3	*10*	*10*	*9*	*42*	*48*	*28*	*37*	*34*	*5*	*5*	*4*	*8*	*6*	*4*	*71*	*65*	*46*
	9	11	8	45	23	20	22	20	23	22	10	8	25	10	8	46	61	59
	1	8	8	12	5	4	13	8	8	8	9	11	19	9	12	58	36	44
	4	4	6	20	19	17	5	16	23	12	10	12	16	9	12	37	47	53
	1	0	0	1	0	2	1	36	18	6	21	15	8	22	15	15	49	46
	7	5	10	10	24	15	11	23	43	13	13	14	15	12	14	60	56	55
	0	7	4	3	5	6	5	9	10	5	7	8	7	6	8	44	47	55
	2	4	3	72	89	86	3	15	23	9	17	17	25	23	22	20	12	14
	3	14	9	29	21	11	2	0	1	27	12	9	31	13	12	12	9	6
	1	0	0	9	8	8	0	5	5	36	21	24	40	24	30	31	27	22
	0	3	3	23	15	13	3	1	7	24	1	8	43	18	22	9	17	26
	2	16	4	35	22	20	10	7	4	8	8	12	17	10	7	35	37	45
	3	1	6	3	1	2	8	13	39	6	12	44	11	15	54	45	52	52
	5	18	10	16	17	16	30	209	227	6	9	9	8	11	11	55	51	52
	2	4	1	23	26	25	1	0	4	20	23	30	39	26	33	17	3	13
	1	3	1	2	0	0	2	2	3	13	7	5	14	7	5	63	40	49
	2	8	6	10	13	18	21	43	52	11	10	10	12	7	8	63	54	53
	4	2	1	11	29	29	4	7	12	13	16	14	18	18	16	59	17	24
	2	1	0	1	1	5	4	6	1	28	11	35	35	32	38	49	49	46
	1	1	1	5	2	2	0	15	5	7	7	3	17	18	10	41	45	48
	5	5	10	21	15	14	7	12	14	13	3	5	16	3	4	63	48	52
	5	1	1	2	0	0	6	3	18	21	8	8	23	4	8	50	55	51
	0	3	4	0	1	2	1	15	4	3	3	5	15	11	9	71	73	73
	2	5	3	31	22	19	14	8	10	12	11	12	15	13	14	44	45	47
	16	4	2	2	5	2	23	35	19	12	15	9	17	15	10	58	65	80
	6	21	9	18	20	18	25	32	49	14	14	12	16	15	12	54	58	56
	-	3	1	17	11	10	0	0	1	35	18	14	36	17	11	2	29	35
	4	15	10	26	19	15	36	99	88	6	13	12	10	13	12	56	54	55
	8	4	3	4	2	3	4	14	25	18	8	11	20	8	11	51	42	43
	3	2	3	4	28	6	21	9	6	11	7	6	13	10	6	51	30	48
	2	17	15	10	32	38	9	101	62	8	8	7	9	8	7	51	44	40
	6	64	6	13	16	12	62	33	19	19	11	5	25	11	5	71	45	61
	7	55	22	16	41	58	26	126	14	15	11	8	21	10	5	76	40	32
	4	14	14	14	16	16	9	21	21	3	2	2	4	8	6	45	61	57
	1	1	1	7	5	3	1	2	13	13	6	7	18	8	10	12	40	46
	5	7	20	8	36	10	27	27	68	13	10	11	16	9	11	44	37	44
	1	2	2	4	5	4	0	0	2	14	15	13	19	24	18	18	4	21
	3	19	17	61	64	57	31	54	57	17	18	16	21	20	17	32	36	38
	0	-	0	0	1	1	1	0	0	18	7	7	18	9	6	37	45	31
	1	4	5	1	1	2	2	9	3	5	8	7	6	5	6	63	48	52
	-	2	5	0	2	0	1	10	3	2	7	3	9	16	10	79	76	72
	...	...	6	...	...	1	...	...	16	...	...	5	...	...	8	...	...	71
	0	2	1	0	0	0	3	5	17	10	12	15	14	13	16	46	60	53
	1	1	1	6	5	4	7	4	6	8	3	3	7	7	6	48	54	51
	0	1	2	13	11	10	1	2	7	18	6	3	25	11	11	9	40	43
	5	2	1	9	4	4	34	41	34	10	12	7	15	9	5	62	54	53
	0	1	0	5	3	4	4	13	15	6	3	5	10	4	6	44	53	63
-	**78**	**132**	**118**	**199**	**342**	**297**	**92**	**312**	**277**	**8**	**8**	**9**	**12**	**11**	**10**	**40**	**39**	**40**
	1	*2*	*9*	*4*	*26*	*26*	*6*	*8*	*4*	0	0	0	0	0	0	35	45	16
	-	0	0	0	0	0	0	0	0	2	13	1	2	3	1	39	47	22
	1	3	3	15	19	15	3	11	12	17	23	32	27	24	33	12	25	38
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	-	-	-	0	0	-	-	0	-	4	2	-	5	3	-	0	29	-
	0	0	0	0	0	2	0	1	1	3	7	12	5	7	13	61	49	22
	16	20	14	7	8	9	16	34	33	8	9	9	14	11	9	64	44	39
	4	6	3	30	71	61	5	34	36	9	18	12	16	19	13	11	19	22
	1	2	2	11	19	19	2	9	10	19	15	31	21	19	34	9	24	22
	4	7	6	22	36	37	6	16	14	4	7	7	5	8	7	16	26	26
	0	0	1	3	4	5	0	5	3	5	6	12	7	7	13	11	31	27
	2	1	1	7	6	5	1	1	1	15	7	11	18	8	12	26	24	31
	0	-	-	0	0	0	-	0	0	7	7	7	4	1	4	29	50	37
	2	22	6	2	4	4	2	14	15	4	12	9	7	13	10	37	35	46
	5	5	6	9	11	12	2	18	12	6	15	14	8	15	15	18	36	33
	0	1	0	0	0	0	-	0	0	2	14	6	2	7	3	0	40	28
	6	6	3	7	4	3	5	16	15	9	10	9	12	12	11	51	61	63
	7	-	-	1	0	1	4	1	1	19	1	1	26	1	1	35	48	42
	1	9	16	7	33	10	6	11	45	12	4	8	17	11	12	52	59	62
	2	9	11	2	4	2	9	6	7	8	6	8	15	5	8	76	49	67
	0	0	6	0	0	1	2	0	1	11	7	11	12	4	11	74	63	30
	7	4	4	23	38	40	2	15	15	14	9	6	15	9	6	6	17	16
	3	15	12	13	18	4	12	13	9	9	10	7	14	10	7	56	37	47
	3	0	0	1	3	2	0	1	2	11	3	4	14	3	4	9	27	28
	1	2	3	2	1	2	2	31	6	8	23	24	14	23	25	49	53	78
	7	10	7	16	20	21	5	15	16	5	7	7	8	7	8	27	35	35
	4	3	3	2	2	1	2	36	3	10	22	5	16	24	5	68	53	62

Tableau 3 (suite)

Pays ou région	AIDE TOTALE À L'ÉDUCATION Millions de dollars EU 2011 constants Moyenne annuelle 2002-2003	2010	2011	AIDE TOTALE À L'ÉDUCATION DE BASE Millions de dollars EU 2011 constants Moyenne annuelle 2002-2003	2010	2011	AIDE TOTALE À L'ÉDUCATION DE BASE PAR ENFANT EN ÂGE D'ÊTRE SCOLARISÉ DANS LE PRIMAIRE Millions de dollars EU 2011 constants Moyenne annuelle 2002-2003	2010	2011	AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION Millions de dollars EU 2011 constants Moyenne annuelle 2002-2003	2010	2011	AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION DE BASE Millions de dollars EU 2011 constants Moyenne annuelle 2002-2003	2010	2011
Saint-Kitts-et-Nevis	0	1	3	0	1	2	2	91	240	0	0	0	-	-	-
St Vincent/Grenad.	0	5	6	0	2	3	5	161	228	0	5	5	0	0	-
Sainte-Lucie	1	3	4	0	2	2	12	99	79	1	3	3	0	1	0
Suriname	3	3	2	1	1	0	22	10	2	3	3	2	1	0	-
Trinité-et-Tobago	1	1	-	0	-	-	0	-	-	1	1	-	-	-	-
Uruguay	4	9	6	1	3	2	2	11	6	4	9	6	0	1	0
Venezuela, R. B.	9	15	16	1	3	3	0	1	1	9	15	16	1	1	1
Asie centrale	**130**	**331**	**346**	**43**	**99**	**101**	**7**	**16**	**18**	**91**	**289**	**312**	**17**	**52**	**49**
Pays non spécifié	*-*	*25*	*24*	*-*	*10*	*4*	*...*	*...*	*...*	*-*	*25*	*24*	*-*	*10*	*3*
Arménie	18	48	51	7	14	17	45	119	139	9	36	28	1	1	2
Azerbaïdjan	13	13	20	5	1	5	7	3	10	6	13	20	1	0	0
Géorgie	26	45	44	7	10	12	24	39	43	20	35	44	3	4	10
Kazakhstan	6	23	21	1	2	2	1	3	3	6	23	21	1	0	0
Kirghizistan	12	31	42	5	10	14	10	25	36	5	23	36	0	4	9
Mongolie	31	50	61	11	18	22	48	79	97	29	50	61	8	11	7
Ouzbékistan	14	63	55	2	15	12	1	7	6	13	63	55	1	12	8
Tadjikistan	9	31	23	5	18	13	7	26	19	2	18	19	1	9	9
Turkménistan	1	3	3	0	1	1	1	2	3	1	3	3	0	0	0
Asie de l'Est et Pacifique	**1 155**	**2 309**	**2 060**	**253**	**687**	**552**	**1**	**4**	**4**	**1 068**	**2 145**	**2 039**	**129**	**400**	**271**
Pays non spécifié	*16*	*42*	*33*	*3*	*19*	*10*	*...*	*...*	*...*	*16*	*41*	*33*	*3*	*18*	*9*
Cambodge	52	55	79	19	22	33	9	12	19	42	55	79	7	14	17
Chine	409	856	766	18	31	27	0	0	0	409	856	766	10	6	4
Fidji	11	30	26	3	12	9	30	125	91	11	30	26	2	3	3
Îles Cook	3	5	4	1	4	3	526	2 297	1 510	3	5	4	0	4	3
Îles Marshall	12	2	2	6	1	1	777	92	124	1	2	2	0	0	0
Îles Salomon	8	26	23	2	15	14	33	188	165	7	19	21	0	10	12
Indonésie	163	450	364	52	218	162	2	8	6	154	406	364	35	101	54
Kiribati	11	6	13	4	1	7	262	104	554	11	6	13	0	0	7
Malaisie	18	48	40	1	2	3	0	1	1	18	48	40	0	0	0
Micronésie, É. F.	24	1	1	11	0	0	690	24	29	2	1	1	0	0	0
Myanmar	12	34	41	6	21	25	1	5	6	12	34	41	5	20	22
Nauru	0	3	4	0	1	2	15	1 080	1 309	0	3	4	-	0	0
Nioué	5	2	2	2	1	1	13 050	5 604	3 763	4	1	1	0	0	-
Palaos	4	1	1	2	1	1	1 091	354	510	1	1	1	0	0	0
Papouasie-Nouvelle-Guinée	98	85	101	44	48	54	52	46	51	98	84	101	27	37	38
Philippines	41	115	75	9	66	41	1	5	3	39	58	75	6	31	19
RDP lao	32	64	55	9	34	30	12	47	42	26	63	54	5	24	26
RPD Corée	2	4	3	0	2	1	0	2	0	2	4	3	0	2	0
Samoa	13	31	19	5	17	6	162	577	193	13	30	19	2	12	4
Thaïlande	34	42	37	2	5	5	0	1	1	34	42	37	0	2	2
Timor-Leste	21	42	44	5	17	20	29	88	105	17	39	44	2	5	4
Tonga	8	10	12	2	5	6	128	335	390	8	9	11	1	5	5
Tuvalu	3	3	3	1	0	1	643	280	645	3	2	2	0	0	0
Vanuatu	18	21	17	3	9	6	111	251	155	18	20	17	0	4	3
Viet Nam	137	333	296	41	132	86	15	13	2	121	288	280	21	101	37
Asie du Sud et de l'Ouest	**967**	**2 267**	**2 417**	**597**	**1 309**	**1 445**	**4**	**8**	**8**	**775**	**2 238**	**2 412**	**463**	**996**	**1 014**
Pays non spécifié	*-*	*8*	*3*	*-*	*7*	*0*	*...*	*...*	*...*	*-*	*8*	*3*	*-*	*6*	*0*
Afghanistan	42	420	381	27	288	217	6	53	39	34	413	377	17	239	158
Bangladesh	153	368	365	98	254	249	6	16	16	144	368	365	90	232	226
Bhoutan	9	12	9	5	3	2	45	29	18	9	10	8	4	1	1
Inde	379	580	792	280	387	578	2	3	5	361	580	792	261	336	497
Iran, Rép. isl.	40	66	72	1	1	2	0	0	0	40	66	72	1	1	0
Maldives	9	5	4	3	1	1	66	31	21	9	5	4	3	1	0
Népal	54	152	171	35	75	78	21	20	21	52	142	171	27	47	27
Pakistan	225	574	554	130	271	288	6	14	15	80	564	553	49	126	90
Sri Lanka	54	82	66	18	22	29	11	13	16	46	82	66	13	6	14
États arabes	**1 053**	**1 939**	**1 922**	**221**	**825**	**845**	**6**	**19**	**20**	**913**	**1 874**	**1 827**	**112**	**649**	**662**
Région non spécifiée	*4*	*59*	*63*	*3*	*11*	*2*	*...*	*...*	*...*	*4*	*59*	*63*	*3*	*9*	*1*
Algérie	140	159	145	1	17	4	0	6	1	140	159	145	0	15	3
Arabie saoudite	3	-	-	0	-	-	0	-	-	3	-	-	-	-	-
Bahreïn	0	-	-	0	-	-	0	-	-	0	-	-	-	-	-
Djibouti	32	32	28	8	14	11	64	133	110	28	26	21	6	5	5
Égypte	106	144	116	55	50	39	7	5	4	88	144	116	44	41	29
Iraq	8	107	52	2	41	15	0	8	3	8	107	52	1	8	6
Jordanie	130	196	236	58	149	160	78	168	175	21	196	196	0	132	131
Liban	42	122	121	1	53	57	3	121	134	42	122	121	1	49	52
Libye	-	9	9	-	1	1	-	1	2	-	9	9	-	1	0
Maroc	296	287	312	18	65	86	5	18	24	296	287	309	7	47	60
Mauritanie	36	35	30	14	12	8	31	23	15	31	27	23	8	4	3
Oman	1	5	-	0	1	-	0	5	-	1	2	-	0	0	-
Palestine	52	344	409	22	252	323	51	569	722	52	312	391	16	216	272
République arabe syrienne	33	120	114	2	40	42	1	19	21	33	120	114	1	31	40
Soudan*	21	80	33	11	47	17	2	7	3	18	80	33	7	34	14
Tunisie	103	142	175	2	5	31	2	5	33	103	137	156	1	1	7
Yémen	46	98	77	24	66	46	7	17	12	45	86	77	17	56	39

Tableau 3

	AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION SECONDAIRE			AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION POSTSECONDAIRE			AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION, NIVEAU NON SPÉCIFIÉ			PART DE L'ÉDUCATION DANS L'APD TOTALE (%)			PART DE L'AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION DANS L'APD SECTORIELLE TOTALE (%)			PART DE L'ÉDUCATION DE BASE DANS L'AIDE TOTALE À L'ÉDUCATION (%)		
	Millions de dollars EU 2011 constants			Millions de dollars EU 2011 constants			Millions de dollars EU 2011 constants											
	Moyenne annuelle 2002-2003	2010	2011	Moyenne annuelle 2002-2003	2010	2011	Moyenne annuelle 2002-2003	2010	2011	Moyenne annuelle 2002-2003	2010	2011	Moyenne annuelle 2002-2003	2010	2011	Moyenne annuelle 2002-2003	2010	2011
	-	0	0	0	0	0	0	0	0	1	12	17	1	1	2	28	48	49
	0	1	0	0	0	0	0	4	5	5	35	28	7	35	32	25	41	49
	0	1	1	0	0	0	0	1	2	4	8	10	4	9	9	34	61	37
	0	-	-	1	2	2	0	1	0	7	3	3	7	3	3	42	18	5
	0	0	-	1	1	-	0	-	-	15	13	-	15	14	-	1	0	-
	0	1	1	2	2	2	1	5	3	19	13	15	22	13	15	17	40	29
	1	1	2	7	9	10	1	3	5	11	28	34	15	31	39	10	18	18
-	**9**	**50**	**66**	**54**	**136**	**126**	**12**	**51**	**70**	**6**	**10**	**11**	**7**	**11**	**11**	**33**	**30**	**29**
	-	2	3	-	13	16	-	0	3	-	12	15	-	13	15	-	40	18
	0	3	9	4	19	11	3	12	5	5	12	12	3	11	10	39	28	32
	0	0	0	4	10	10	1	2	9	3	7	6	4	7	6	36	11	26
	3	2	8	14	26	22	1	3	4	7	7	7	9	6	8	25	23	26
	0	3	2	4	16	15	1	5	4	3	11	10	4	12	10	22	10	12
	1	3	13	2	11	11	1	5	3	6	9	9	3	11	17	39	32	33
	0	4	4	17	21	22	2	14	28	13	14	16	17	15	16	35	36	35
	3	30	24	7	14	15	2	6	8	6	24	23	10	24	23	17	24	22
	0	3	3	0	2	3	0	4	4	5	7	7	3	5	6	52	57	55
	0	0	-	0	2	2	0	1	1	3	11	10	6	12	11	35	19	29
-	**102**	**204**	**198**	**675**	**1 131**	**1 028**	**163**	**411**	**541**	**9**	**14**	**13**	**14**	**14**	**14**	**22**	**30**	**27**
	1	16	3	11	5	19	1	3	2	9	8	6	15	10	8	19	46	29
	3	11	15	18	15	15	15	15	31	10	7	9	11	7	9	37	40	42
	24	11	39	360	787	677	15	52	47	14	31	31	20	32	32	4	4	4
	0	6	6	6	2	5	3	19	11	19	32	33	25	35	33	28	41	34
	1	0	0	1	1	1	1	-0	0	40	29	13	42	37	16	32	82	71
	0	0	0	0	0	1	0	1	1	18	2	3	11	2	3	47	49	48
	1	1	3	3	4	5	3	5	1	7	6	7	7	5	7	29	60	60
	24	50	39	70	65	55	25	190	217	7	12	14	15	12	16	32	48	45
	0	0	0	3	3	5	7	2	1	35	24	20	36	25	21	33	23	56
	4	2	2	12	43	33	2	4	5	8	23	16	33	23	17	6	4	7
	0	0	-	1	0	0	0	0	0	18	0	0	8	0	0	48	68	75
	0	1	3	5	10	11	1	3	5	10	8	11	16	12	15	50	62	60
	-	-	0	0	0	1	0	3	3	0	11	11	1	11	11	46	43	45
	-	0	0	1	1	1	3	-	0	41	12	10	63	7	6	45	39	28
	0	0	0	1	0	0	0	0	1	13	3	4	7	3	4	45	70	66
	8	11	13	28	15	18	34	22	32	18	13	15	19	14	16	45	57	54
	5	2	2	22	11	10	6	13	44	3	7	8	8	5	9	23	58	55
	2	8	6	17	12	15	2	20	8	11	13	12	10	14	13	29	53	54
	1	-	0	1	1	2	0	0	1	1	4	3	3	7	7	15	68	22
	1	5	6	4	5	6	6	8	3	22	18	18	23	20	18	36	53	29
	2	2	0	27	31	28	4	7	7	3	9	7	8	11	8	6	13	14
	6	8	3	7	5	5	2	22	33	7	13	16	7	13	17	23	41	46
	1	1	2	4	3	3	2	1	1	22	12	13	25	12	12	26	52	50
	0	1	0	1	1	1	1	0	1	18	20	8	19	27	11	36	13	31
	6	4	5	5	4	4	6	7	5	33	17	18	36	18	19	19	42	33
	11	64	51	65	107	109	24	16	83	8	9	7	10	8	7	30	40	29
-	**57**	**209**	**226**	**179**	**436**	**316**	**76**	**596**	**856**	**8**	**11**	**12**	**11**	**13**	**14**	**62**	**58**	**60**
	-	0	1	-	2	1	-	0	0	-	8	3	-	15	4	-	79	19
	1	29	57	4	54	47	12	91	115	3	6	6	5	7	7	63	69	57
	25	62	64	21	29	29	8	44	47	10	17	16	12	19	18	64	69	68
	2	4	1	1	4	5	3	1	1	14	8	6	16	8	6	53	24	20
	14	50	49	67	92	83	19	101	162	10	12	15	13	12	15	74	67	73
	1	2	2	38	62	68	0	1	3	26	52	60	39	67	68	2	2	2
	3	1	1	3	2	2	1	1	1	40	4	8	57	5	9	36	23	20
	3	20	19	9	29	23	13	46	102	11	15	17	12	16	18	64	50	46
	2	19	20	12	139	48	17	280	395	6	15	13	7	25	25	58	47	52
	7	21	11	23	24	11	3	31	30	7	7	6	10	9	7	34	27	44
-	**66**	**137**	**114**	**657**	**801**	**780**	**79**	**287**	**271**	**13**	**13**	**14**	**20**	**15**	**17**	**21**	**43**	**44**
	0	2	3	1	43	57	1	4	2	4	13	10	10	15	12	65	19	3
	1	9	3	136	131	135	2	3	4	51	52	48	80	60	54	1	11	3
	1	-	-	2	-	-	0	-	-	48	-	-	50	-	-	5	-	-
	0	-	-	0	-	-	0	-	-	53	-	-	56	-	-	1	-	-
	6	1	1	15	9	9	2	11	6	31	21	18	35	26	26	25	42	41
	12	24	13	28	63	54	4	17	20	6	9	10	9	10	11	52	34	34
	1	12	6	6	21	22	0	66	18	1	5	3	1	5	3	18	39	29
	3	4	6	12	25	40	6	35	19	13	17	20	7	18	22	44	76	68
	2	14	17	37	51	42	2	8	9	29	24	24	39	27	28	3	44	47
	-	1	0	-	7	7	-	1	2	-	22	2	-	22	16	-	12	14
	5	32	32	261	171	168	23	37	49	35	19	19	53	19	19	6	23	28
	2	2	1	14	13	16	6	8	2	9	9	8	16	8	7	38	34	27
	0	0	-	0	1	-	0	0	-	9	11	-	10	7	-	24	32	-
	8	13	12	15	42	23	13	42	84	8	13	17	11	16	24	43	73	79
	0	3	5	30	68	64	2	18	5	26	36	30	39	41	37	5	33	37
	1	3	4	6	15	9	4	28	7	5	4	3	16	7	6	50	59	52
	17	12	3	84	121	117	2	2	28	22	15	18	34	16	19	2	4	18
	6	3	5	9	18	18	12	9	15	13	12	13	19	14	21	53	68	60

Tableau 3 (suite)

Pays ou région	AIDE TOTALE À L'ÉDUCATION Millions de dollars EU 2011 constants Moyenne annuelle 2002-2003	2010	2011	AIDE TOTALE À L'ÉDUCATION DE BASE Millions de dollars EU 2011 constants Moyenne annuelle 2002-2003	2010	2011	AIDE TOTALE À L'ÉDUCATION DE BASE PAR ENFANT EN ÂGE D'ÊTRE SCOLARISÉ DANS LE PRIMAIRE Millions de dollars EU 2011 constants Moyenne annuelle 2002-2003	2010	2011	AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION Millions de dollars EU 2011 constants Moyenne annuelle 2002-2003	2010	2011	AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION DE BASE Millions de dollars EU 2011 constants Moyenne annuelle 2002-2003	2010	2011
Europe centrale et orientale	**305**	**574**	**517**	**90**	**80**	**64**	**8**	**7**	**6**	**269**	**522**	**492**	**43**	**23**	**17**
Région non spécifiée	*10*	*48*	*68*	*2*	*10*	*5*	...	...	...	*10*	*48*	*68*	*0*	*4*	*1*
Albanie	80	75	70	38	5	5	159	18	21	78	75	70	26	3	2
Bélarus	-	26	18	-	2	1	-	5	3	-	26	18	-	1	0
Bosnie-Herzégovine	34	38	35	12	3	4	70	17	21	34	38	35	7	1	2
Croatie	9	19	-	0	2	-	1	9	-	9	19	-	-	0	-
ERY de Macédoine	13	22	16	5	8	5	38	69	45	9	22	16	2	8	4
Monténégro	-	7	5	-	2	1	-	46	26	-	7	5	-	0	0
République de Moldova	9	53	41	2	20	13	10	130	90	8	15	17	0	0	1
Serbie	36	68	54	10	14	13	30	49	41	34	53	54	4	3	5
Turquie	101	129	131	17	10	13	3	2	2	77	129	131	3	3	1
Ukraine	-	80	77	-	5	4	-	3	3	-	80	77	-	1	1
Territoires d'outre-mer**	**254**	**523**	**74**	**127**	**243**	**26**	...	...	...	**249**	**517**	**72**	**1**	**134**	**13**
Anguilla (R.-U.)	1	0	0	0	0	0	78	...	...	1	0	-	-	-	-
Îles Turques et Caïques (R.-U.)	0	-	-	0	-	-	...	...	...	0	-	-	0	-	-
Îles Wallis-et-Futuna (France)	64	71	70	32	25	25	...	...	...	64	71	70	-	13	13
Mayotte (France)	179	447	-	89	217	-	...	...	...	179	442	-	-	121	-
Montserrat (R.-U.)	5	1	1	2	0	0	...	...	...	0	1	1	0	-	-
Sainte-Hélène (R.-U.)	0	1	1	0	0	0	...	...	...	0	1	1	-	-	-
Tokélaou (Nouvelle-Zélande)	5	2	3	3	1	1	12 854	5 968	7 424	5	1	0	0	0	-
Pays ou région non spécifié	***559***	***1 406***	***1 481***	***86***	***602***	***648***	...	...	...	***558***	***1 382***	***1 481***	***46***	***498***	***524***
Total	**7 799**	**14 419**	**13 413**	**3 133**	**6 174**	**5 819**	**5**	**9**	**9**	**6 693**	**13 181**	**12 386**	**1 912**	**3 922**	**3 559**
Pays à faible revenu	2 145	3 796	3 461	1 240	2 047	1 858	12	18	16	1 670	3 159	2 943	805	1 238	1 059
Pays à revenu moyen inférieur	3 012	5 407	5 371	1 290	2 451	2 607	5	9	9	2 546	4 917	4 973	843	1 503	1 566
Pays à revenu moyen supérieur	1 652	2 800	2 641	302	595	579	2	3	3	1 497	2 738	2 556	156	357	331
Pays à revenu élevé	25	36	13	6	9	6	1	2	1	25	33	10	3	2	4
Revenu non spécifié	964	2 379	1 926	296	1 072	769	...	...	...	954	2 334	1 904	105	822	600
Total	**7 799**	**14 419**	**13 413**	**3 133**	**6 174**	**5 819**	**5**	**9**	**9**	**6 693**	**13 181**	**12 386**	**1 912**	**3 922**	**3 559**
Afrique subsaharienne	2 816	3 959	3 647	1 490	1 891	1 757	13	13	13	2 231	3 187	2 831	933	930	782
Amérique latine et Caraïbes	560	1 110	948	226	438	381	4	7	6	539	1 026	919	169	240	227
Asie centrale	130	331	346	43	99	101	7	16	18	91	289	312	17	52	49
Asie de l'Est et Pacifique	1 155	2 309	2 060	253	687	552	1	4	4	1 068	2 145	2 039	129	400	271
Asie du Sud et de l'Ouest	967	2 267	2 417	597	1 309	1 445	4	8	8	775	2 238	2 412	463	996	1 014
États arabes	1 053	1 939	1 922	221	825	845	6	19	20	913	1 874	1 827	112	649	662
Europe centrale et orientale	305	574	517	90	80	64	8	7	6	269	522	492	43	23	17
Territoires d'outre-mer	254	523	74	127	243	26	...	...	...	249	517	72	1	134	13
Pays ou région non spécifié	559	1 406	1 481	86	602	648	...	...	...	558	1 382	1 481	46	498	524
Total	**7 799**	**14 419**	**13 413**	**3 133**	**6 174**	**5 819**	**5**	**9**	**9**	**6 693**	**13 181**	**12 386**	**1 912**	**3 922**	**3 559**

Source : base de données OCDE-CAD SNPC (2013).

* Les décaissements de l'aide pour 2002/03 et 2010 renvoient à l'ancien Soudan, avant la sécession du Soudan du Sud en 2011. À compter de 2011, les décaissements de l'aide ont fait l'objet d'une distinction par l'OCDE et renvoient au Soudan et au Soudan du Sud.

** Ainsi que définie par la liste OCDE-CAD des receveurs.

(...) indique que les données ne sont pas disponibles, (-) représente une valeur nulle.

Les pourcentages de l'éducation dans l'APD totale ne sont pas les mêmes que dans le tableau 2 parce que pour les données de l'APD totale, la base de données du CAD est utilisée pour les donateurs tandis que celle du SNPC est utilisée pour les receveurs.

Malte et la Slovénie ne figurent pas dans le tableau car ils ont été retirés en 2005 de la liste OCDE-CAD des receveurs. Cependant, l'aide qu'ils ont reçue en 2002/03 est comprise dans les totaux.

La classification par revenu est basée sur la liste de la Banque mondiale de juillet 2012.

Toutes les données présentées sont basées sur les décaissements bruts.

Tableau 3

	AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION SECONDAIRE			AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION POSTSECONDAIRE			AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION, NIVEAU NON SPÉCIFIÉ			PART DE L'ÉDUCATION DANS L'APD TOTALE (%)			PART DE L'AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION DANS L'APD SECTORIELLE TOTALE (%)			PART DE L'ÉDUCATION DE BASE DANS L'AIDE TOTALE À L'ÉDUCATION (%)		
	Millions de dollars EU 2011 constants			Millions de dollars EU 2011 constants			Millions de dollars EU 2011 constants											
	Moyenne annuelle 2002-2003	2010	2011	Moyenne annuelle 2002-2003	2010	2011	Moyenne annuelle 2002-2003	2010	2011	Moyenne annuelle 2002-2003	2010	2011	Moyenne annuelle 2002-2003	2010	2011	Moyenne annuelle 2002-2003	2010	2011
-	**34**	**40**	**32**	**135**	**396**	**373**	**57**	**63**	**71**	**6**	**10**	**10**	**11**	**10**	**11**	**29**	**14**	**12**
	1	*2*	*2*	*6*	*30*	*57*	*3*	*13*	*8*	2	5	7	5	7	11	17	21	7
	22	9	6	8	60	56	22	4	6	20	19	20	25	19	20	48	6	7
	-	0	0	-	23	16	-	2	2	-	20	17	-	21	19	-	7	6
	2	5	3	15	26	25	10	6	5	6	7	9	9	7	9	35	9	11
	0	1	-	8	15	-	0	3	-	6	11	-	9	11	-	2	9	-
	1	1	0	4	12	9	2	2	2	4	12	9	4	13	9	36	37	34
	-	1	2	-	3	1	-	3	2	0	9	7	0	10	7	-	22	21
	1	1	1	5	13	14	2	0	1	6	11	10	7	5	6	23	37	32
	3	7	7	18	34	27	10	9	16	2	9	9	4	8	9	27	21	23
	3	11	8	66	100	98	4	14	23	18	8	11	28	9	11	17	8	10
	-	1	1	-	70	69	-	7	6	-	13	11	-	13	11	-	6	5
-	**1**	**168**	**32**	**1**	**2**	**2**	**246**	**213**	**26**	**65**	**58**	**26**	**69**	**60**	**27**	**50**	**47**	**36**
	0	-	-	0	0	-	0	0	-	22	2	16	22	2	0	18	0	50
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	19	-	-	19	-	-	100	-	-
	-	34	32	0	1	1	64	24	25	75	52	53	75	54	53	50	35	36
	-	133	-	0	0	-	178	188	-	76	69	-	77	70	-	50	49	-
	-	0	-	0	1	0	-0	0	1	10	2	3	1	2	3	52	9	37
	0	1	0	-	0	-	0	0	0	7	2	1	7	2	1	6	19	17
	-	-	-	1	1	0	4	-	-	52	14	13	67	8	5	49	38	41
	14	***51***	***56***	***418***	***648***	***653***	***80***	***184***	***249***	***5***	***4***	***5***	***11***	***8***	***9***	***15***	***43***	***44***
	499	**1 371**	**1 100**	**2 947**	**4 621**	**4 233**	**1 335**	**3 267**	**3 494**	**9**	**9**	**9**	**14**	**12**	**11**	**40**	**43**	**43**
-	125	389	347	345	550	457	395	982	1 080	8	8	7	13	10	10	58	54	54
-	223	568	473	1 053	1 439	1 251	427	1 408	1 683	9	11	11	14	12	13	43	45	49
-	126	168	165	1 078	1 800	1 649	137	412	412	11	16	15	16	17	16	18	21	22
	3	2	0	14	19	5	5	10	1	12	11	28	16	13	34	24	25	47
	22	244	115	456	813	872	371	455	317	7	6	5	13	10	8	31	45	40
	499	**1 371**	**1 100**	**2 947**	**4 621**	**4 233**	**1 335**	**3 267**	**3 494**	**9**	**9**	**9**	**14**	**12**	**11**	**40**	**43**	**43**
-	139	380	257	629	728	659	530	1 149	1 134	9	8	7	15	10	9	53	48	48
-	78	132	118	199	342	297	92	312	277	8	8	9	12	11	10	40	39	40
-	9	50	66	54	136	126	12	51	70	6	10	11	7	11	11	33	30	29
-	102	204	198	675	1 131	1 028	163	411	541	9	14	13	14	14	14	22	30	27
-	57	209	226	179	436	316	76	596	856	8	11	12	11	13	14	62	58	60
-	66	137	114	657	801	780	79	287	271	13	13	14	20	15	17	21	43	44
-	34	40	32	135	396	373	57	63	71	6	10	10	11	10	11	29	14	12
-	1	168	32	1	2	2	246	213	26	65	58	26	69	60	27	50	47	36
-	14	51	56	418	648	653	80	184	249	5	4	5	11	8	9	15	43	44
	499	**1 371**	**1 100**	**2 947**	**4 621**	**4 233**	**1 335**	**3 267**	**3 494**	**9**	**9**	**9**	**14**	**12**	**11**	**40**	**43**	**43**

Glossaire

Adolescents non scolarisés. Jeunes en âge de fréquenter le 1er cycle de l'enseignement secondaire et qui ne sont inscrits ni dans l'enseignement primaire, ni dans l'enseignement secondaire.

Alphabétisme. Selon la définition qu'en a donnée l'UNESCO en 1958, il s'agit de la capacité qu'a un individu de lire et d'écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref en rapport avec sa vie quotidienne. Depuis lors, le concept d'alphabétisme a évolué et couvre maintenant plusieurs domaines de compétences, conçus chacun selon une échelle définissant différents degrés de maîtrise et répondant à différentes finalités.

Classification internationale type de l'éducation (CITE). Système de classification destiné à permettre de rassembler, compiler et mettre en forme des statistiques et des indicateurs comparables de l'éducation, tant dans les différents pays qu'à l'échelon international. Créé en 1976, ce système a été révisé en 1997 et 2011.

Dépenses publiques d'éducation. Ensemble des dépenses courantes et des dépenses d'équipement consacrées à l'éducation par les autorités locales, régionales et nationales, y compris les municipalités. Les contributions des ménages ne sont pas prises en compte. L'expression couvre les dépenses publiques relatives aux établissements publics comme aux établissements privés.

Éducation et protection de la petite enfance (EPPE). Services et programmes destinés à favoriser la survie, la croissance, le développement et l'apprentissage des enfants – notamment dans les domaines de la santé, de la nutrition et de l'hygiène, ainsi que du développement cognitif, social, affectif et physique –, entre la naissance et l'entrée à l'école primaire.

Enfants non scolarisés. Enfants de la tranche d'âge correspondant officiellement à l'enseignement primaire et qui ne sont inscrits ni dans une école primaire, ni dans une école secondaire.

Enseignement et formation techniques et professionnels (EFTP). Programmes principalement destinés à préparer les élèves ou les étudiants à intégrer directement un métier ou une branche professionnelle (ou une catégorie de professions ou d'activités professionnelles).

Enseignement préprimaire (niveau 0 de la CITE). Programmes qui se situent au stade initial de l'instruction organisée et qui sont essentiellement destinés à préparer de très jeunes enfants, âgés d'au moins 3 ans, à un environnement de type scolaire et à ménager une transition entre la famille et l'école. Diversement appelés éducation de la prime enfance, puériculture, éducation préscolaire, maternelle, jardin d'enfants ou éducation de la petite enfance, ces programmes constituent la composante la plus formelle de l'EPPE. À l'issue de ces programmes, les enfants poursuivent leur éducation au niveau 1 de la CITE (enseignement primaire).

Enseignement primaire (niveau 1 de la CITE). Programmes le plus souvent conçus pour donner aux élèves une bonne éducation de base en lecture, écriture et mathématiques ainsi que des connaissances élémentaires dans d'autres matières telles que l'histoire, la géographie, les sciences exactes et naturelles, les sciences sociales, les arts plastiques et la musique.

Enseignement secondaire (niveaux 2 et 3 de la CITE). Programme comprenant les premier et deuxième cycles de l'enseignement secondaire. Le premier cycle de l'enseignement secondaire (CITE 2) est généralement destiné à prolonger les programmes de base du primaire, mais ce niveau d'enseignement est d'ordinaire plus axé sur les disciplines enseignées et exige des enseignants plus spécialisés dans chaque matière. La fin de ce cycle coïncide fréquemment avec celle de la scolarité obligatoire. Dans le deuxième cycle du secondaire (CITE 3), qui est dans la plupart des pays la phase finale de l'enseignement secondaire, l'enseignement est souvent, et plus encore qu'au niveau 2, organisé par discipline et les enseignants doivent habituellement posséder un diplôme plus élevé ou plus spécialisé que ceux du niveau 2.

Enseignement supérieur (niveaux 5 et 6 de la CITE). Programmes dont le contenu éducatif est plus approfondi que celui des niveaux 3 et 4 de la CITE. Le premier cycle de l'enseignement supérieur (niveau 5 de la CITE) comporte un niveau 5A dont les programmes, en grande partie à caractère théorique, sont destinés à assurer des qualifications suffisantes pour être admis à suivre des programmes de recherche avancés ou à exercer une profession exigeant de hautes compétences, et un niveau 5B dont les programmes ont en général une orientation plus pratique, technique et/ou professionnelle. Le second cycle de l'enseignement supérieur (niveau 6 de la CITE) comprend des programmes consacrés à des études approfondies et à des travaux de recherche originaux et débouchant sur l'obtention d'un titre de chercheur hautement qualifié.

Espérance de vie scolaire. Nombre probable d'années qu'un enfant ayant l'âge d'entrer à l'école est appelé à passer dans le système scolaire et universitaire, y compris les années de redoublement. Il s'agit de la somme des taux de scolarisation par âge dans l'enseignement primaire, secondaire, postsecondaire non supérieur et supérieur. Une espérance de vie scolaire peut être calculée pour chaque niveau d'enseignement, y compris l'enseignement préprimaire.

Établissements privés. Établissements qui ne sont pas dirigés par des autorités publiques, mais contrôlés et gérés, dans un but lucratif ou non, par des organismes privés tels que des organisations non gouvernementales, des organismes religieux, des groupes d'intérêts spécifiques, des fondations ou des entreprises.

Indice de parité entre les sexes (IPS). Rapport entre la valeur d'un indicateur donné correspondant au sexe féminin et celle correspondant au sexe masculin. Un IPS compris entre 0,97 et 1,03 indique la parité entre les sexes. Un IPS inférieur à 0,97 indique une disparité en faveur du sexe masculin. Un IPS supérieur à 1,03 indique une disparité en faveur du sexe féminin.

Indice du développement de l'éducation pour tous (IDE). Indice composite visant à mesurer les progrès d'ensemble de l'EPT. À l'heure actuelle, il intègre les 4 objectifs de l'EPT les plus aisément quantifiables : l'enseignement primaire universel, mesuré par le taux net ajusté de scolarisation dans le primaire ; l'alphabétisation des adultes, mesurée par le taux d'alphabétisme des adultes ; la parité entre les sexes, mesurée par l'indice de l'EPT relatif au genre (IEG) ; et la qualité de l'éducation, mesurée par le taux de survie en 5e année du primaire. La valeur de l'IDE est la moyenne arithmétique des valeurs observées pour ces 4 indicateurs.

Nouveaux inscrits. Élèves inscrits pour la première fois dans un niveau d'enseignement donné. Le nombre des nouveaux inscrits est la différence entre l'ensemble des élèves scolarisés en 1re année dans le niveau d'enseignement considéré et le nombre des redoublants.

Parité de pouvoir d'achat (PPA). Ajustement du taux de change tenant compte des différences de prix entre pays afin de permettre les comparaisons internationales de la production et des revenus en termes réels.

Population d'âge scolaire. Population de la tranche d'âge correspondant officiellement à un niveau d'enseignement donné, scolarisée ou non.

Prix constants. Prix d'un article déterminé ajustés pour éliminer l'effet global de l'évolution générale des prix (inflation) depuis une année de référence donnée.

Produit intérieur brut (PIB). Valeur de l'ensemble des biens et services finals produits dans un pays au cours d'une année (voir aussi « produit national brut »).

Produit national brut (PNB). Ancienne dénomination du revenu national brut.

Rapport élèves/enseignant (REE), ou taux d'encadrement. Nombre moyen d'élèves par enseignant dans un niveau d'enseignement donné.

Revenu national brut. Valeur de l'ensemble des biens et services finals produits dans un pays au cours d'une année (produit intérieur brut), majorée des revenus perçus de l'étranger par les résidents et minorée des revenus versés à des non-résidents.

Taux brut d'admission (TBA). Nombre total de nouveaux inscrits dans une année donnée de l'enseignement primaire, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population ayant l'âge correspondant officiellement à l'inscription dans cette année d'études.

Taux brut de scolarisation (TBS). Nombre total d'élèves ou d'étudiants inscrits dans un niveau d'enseignement donné, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population de la tranche d'âge correspondant officiellement à ce niveau d'enseignement. Le TBS peut dépasser 100 % en raison des admissions tardives ou précoces et/ou des redoublements.

Taux d'abandon par année d'études. Pourcentage d'élèves qui abandonnent l'école pour une année d'études donnée durant une année scolaire donnée.

Taux d'achèvement du primaire par cohorte. Mesure indirecte de l'achèvement de l'enseignement primaire. Centré sur les enfants qui ont accès à l'école, il mesure la proportion de ceux qui achèvent leur scolarité avec succès. Le taux d'achèvement du primaire par cohorte est le produit du taux de survie en dernière année de l'enseignement primaire et du pourcentage d'élèves de dernière année qui obtiennent le diplôme correspondant.

Taux d'alphabétisme des adultes. Nombre d'alphabètes âgés de 15 ans et plus, exprimé en pourcentage de la population totale de cette tranche d'âge.

Taux d'alphabétisme des jeunes. Nombre d'alphabètes âgés de 15 à 24 ans exprimé en pourcentage de la population totale de cette tranche d'âge.

Taux de mortalité des enfants de moins de 5 ans. Probabilité qu'a un enfant de mourir entre sa naissance et son 5e anniversaire, calculée pour 1 000 naissances vivantes.

Taux de mortalité infantile. Probabilité qu'a un enfant de mourir entre sa naissance et son 1er anniversaire, calculée pour 1 000 naissances vivantes.

Taux de redoublement par année d'études. Nombre de redoublants dans une année d'études donnée pour une année scolaire donnée, exprimé en pourcentage de l'effectif de cette année d'études pour l'année scolaire précédente.

Taux de retard de croissance. Dans une tranche d'âge donnée, proportion des enfants dont la taille par rapport à l'âge est inférieure de 2 à 3 écarts types (retard de croissance modéré) ou de 3 écarts types ou plus (retard de croissance grave) à la taille médiane de la population de référence établie par le National Center for Health Statistics et l'Organisation mondiale de la santé. Une petite taille par rapport à l'âge est un indicateur de base de la malnutrition.

Taux de scolarisation par âge. Nombre des enfants d'un âge ou d'une tranche d'âge donnée scolarisés, quel que soit le niveau d'enseignement dans lequel ils sont inscrits, exprimé en pourcentage de la population du même âge ou de la même tranche d'âge.

Taux de survie par année d'études. Pourcentage d'une cohorte d'élèves ou d'étudiants inscrits en 1re année d'un cycle d'enseignement pendant une année scolaire donnée et qui sont censés atteindre une année d'études donnée, avec ou sans redoublement.

Taux de transition vers le secondaire. Nombre de nouveaux inscrits en 1re année de l'enseignement secondaire lors d'une année scolaire donnée, exprimé en pourcentage du nombre d'élèves inscrits en dernière année du primaire lors de l'année précédente. Cet indicateur ne mesure que la transition vers l'enseignement secondaire général.

Taux net ajusté de scolarisation (TNAS). Nombre d'enfants de la tranche d'âge correspondant officiellement à un niveau donné d'enseignement, inscrits dans ce niveau ou dans des niveaux supérieurs, exprimé en pourcentage de la population de cette tranche d'âge.

Taux net d'admission (TNA). Nombre de nouveaux inscrits en 1re année du primaire ayant l'âge correspondant officiellement à l'entrée à l'école, exprimé en pourcentage de la population de cet âge.

Taux net de fréquentation. Nombre d'élèves de la tranche d'âge correspondant officiellement à un niveau d'enseignement donné qui fréquentent l'école à ce niveau, exprimé en pourcentage de la population de cette tranche d'âge.

Taux net de scolarisation (TNS). Nombre d'élèves inscrits dans un niveau d'enseignement donné et appartenant à la tranche d'âge correspondant officiellement à ce niveau, exprimé en pourcentage de la population de cette tranche d'âge.

Sigles et acronymes

APD	Aide publique au développement
ASER	Rapport annuel sur la situation de l'éducation (Inde, Pakistan)
BADEA	Banque arabe pour le développement économique en Afrique
BIE	Bureau international d'éducation (UNESCO)
CAD	Comité d'aide au développement (OCDE)
CITE	Classification internationale type de l'éducation
DFID	Ministère du développement international (Royaume-Uni)
DTC3	Couverture diphtérie, tétanos, coqueluche
EGRA	Évaluation initiale des compétences en lecture-écriture
EPPE	Éducation et protection de la petite enfance
EPT	Éducation pour tous
EPU	Enseignement primaire universel
EU	États-Unis
F/G	Fille/garçon
FMI	Fonds monétaire international
FTI	Fast Track Initiative (Initiative accélérée)
FUNDEB	Fonds pour le développement de l'enseignement de base et la valorisation des enseignants (Brésil)
FUNDEF	Fonds pour le développement de l'enseignement primaire et la promotion des enseignants (Brésil)
G8	Groupe des huit (Allemagne, Canada, États-Unis, France, Italie, Japon, Royaume-Uni, Fédération de Russie, et représentants de l'Union européenne)
GPE	Partenariat mondial pour l'éducation
IDE	Indice du développement de l'éducation pour tous
IDA	Association internationale pour le développement (Banque mondiale)
IEG	Indice sexospécifique de l'EPT
IME	Indicateurs mondiaux sur l'éducation

IIPE	Institut international pour la planification de l'éducation
IPS	Indice de parité entre les sexes
ISU	Institut des statistiques de l'UNESCO
LAMP	Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation
LLECE	Laboratoire latino-américain pour l'évaluation de la qualité de l'éducation
OCDE	Organisation pour la coopération et le développement économiques
OIT	Organisation internationale du travail
OMD	Objectifs du Millénaire pour le développement
OMS	Organisation mondiale de la santé (Nations Unies)
ONG	Organisation non gouvernementale
ONUSIDA	Programme commun des Nations Unies sur le VIH/sida
OPEP	Organisation des pays exportateurs de pétrole
PAM	Programme alimentaire mondial
PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN
PIAAC	Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (OCDE)
PIB	Produit intérieur brut
PIRLS	Programme international de recherche en lecture scolaire
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
PNB	Produit national brut
PPA	Parité de pouvoir d'achat
RNB	Revenu national brut
SACMEQ	Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation
SERCE	Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Deuxième étude régionale comparative et explicative)
SDI	Statistiques sur le développement international
SIDA	Syndrome de l'immunodéficience acquise
SNPC	Système de notification des pays créanciers
STEP	Compétences au service de l'emploi et de la productivité (Banque mondiale)

TBS	Taux brut de scolarisation
TNS	Taux net de scolarisation
TIC	Technologies de l'information et de la communication
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study (Enquête internationale sur les mathématiques et les sciences)
UE	Union européenne
UN	Nations Unies
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
UNPD	Division Population des Nations Unies
UOE	ISU/ OCDE/Eurostat
USAID	Agence des États-Unis pour le développement international
VIH	Virus de l'immunodéficience humaine

Bibliographie

Partie 1 – Suivi des progrès accomplis vers la réalisation des objectifs de l'EPT

Abay, T. W. 2010. *Domestic Resource Mobilization in Sub-Saharan Africa: The Case of Ethiopia*. Ottawa, North-South Institute.

Accountability Initiative. 2013. *Do Schools Get their Money? PAISA 2012*. New Delhi, Accountability Initiative.

ActionAid. 2012. *Calling Time: Why SABMiller Should Stop Dodging Taxes in Africa*. London, ActionAid.

Adair, L. S., Fall, C. H. D., Osmond, C., Stein, A. D., Martorell, R., Ramirez-Zea, M., Sachdev, H. S., Dahly, D. L., Bas, I. and Norris, S. A. 2013. Associations of linear growth and relative weight gain during early life with adult health and human capital in countries of low and middle income: findings from five birth cohort studies. *The Lancet*, Vol. 382, No. 9891, pp. 535–34.

AfDB, OECD, UNDP and UNECA. 2012. *African Economic Outlook: Republic of Chad 2012*. Tunis/Paris/New York/Addis Ababa, African Development Bank/Organisation for Economic Co-operation and Development/United Nations Development Programme/United Nations Economic Commission for Africa.

AfDB, OECD and UNECA. 2010. *African Economic Outlook 2010*. Tunis/Paris/Addis Ababa, African Development Bank/Organisation for Economic Co-operation and Development/United Nations Economic Commission for Africa.

African Progress Panel. 2013. *Equity in Extractives: Stewarding Africa's Natural Resources for All*. Geneva, Switzerland, Africa Progress Panel.

African Tax Administration Forum and OECD. 2013. *The Role of Development Finance in Strengthening Institutions*. Pretoria/Paris, African Tax Administration Forum/Organisation for Economic Co-operation and Development.

Albert, J. R. G., Quimba, F. M. A., Ramos, A. P. E. and Almeda, J. P. 2012. *Profile of Out-of-school Children in the Philippines*. Makati City, the Philippines, Philippine Institute for Development Studies. (Discussion Paper, 2012-01.)

Arunatilake, N. 2007. *Will Formula Based Funding and Decentralized Management Improve School Level Resources in Sri Lanka?* Paper for 6th PEP Research Network General Meeting, Lima, 14–16 June.

Arunatilake, N. and Jayawardena, P. 2013. School funding formulas in Sri Lanka. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.

Asad, S. H. 2012. *Pakistan: Revenue Mobilization Measures and Current Tax Issues.* Paper for IMF-Japan High Level Tax Conference for Asian and Pacific Countries, Tokyo, 2–4 April.

ASER. 2013. *ASER and education policy and planning*. New Delhi, ASER Centre. www.asercentre.org/p/75.html (Accessed 7 August 2013.)

African Tax Administration Forum and OECD. 2013. *Development Co-operation: Enabling Domestic Resource Mobilisation for Development*. Pretoria/Paris, African Tax Administration Forum/Organisation for Economic Co-operation and Development.

Bandyopadhyay, S. 2013. *Tax Exemptions in India: Issues and Challenges*. New Delhi, Centre for Budget and Governance Accountability.

Bangladesh Ministry of Primary and Mass Education. 2011a. *Bangladesh Primary Education Annual Sector Performance Report 2011*. Dhaka, Directorate of Primary Education.

____. 2011b. *Third Primary Education Development Programme: Main Document*. Dhaka, Directorate of Primary Education.

Beckett, J. 2013. *Why Australia should stand by its aid commitments*. Washington, DC, Devex. www.devex.com/en/news/why-australia-should-stand-by-its-aid-commitments/81751 (Accessed 11 September 2013.)

Belize Ministry of Education. 2011. *Education Sector Strategy 2011–2016*. Belmopan, Ministry of Education.

Benamar, A. 2010. Le préscolaire en Algérie à l'heure de la réforme: dynamiques comparées des offres publiques et privées [Pre-primary education in Algeria at the time of reform: comparative dynamics of public and private supply]. *Carrefours de l'éducation*, No. 2, pp. 91–106.

Bernard, A. 2010. *Formative Evaluation of the School Level Improvement Plan*. Dhaka, UNICEF.

Bernard van Leer Foundation. 2013. *Drastic cuts to basic education put children around the world at risk*. The Hague, Bernard van Leer Foundation. www.bernardvanleer.org/English/Home/News/Home-News-2013/Press-Release---Drastic-Cuts-to-Basic-Education-Put-Children-around-the-World-at-Risk-.html (Accessed 12 July 2013.)

Besley, T. and Persson, T. 2013. Taxation and development. Auerbach, A., Chetty, R., Feldstein, M. and Saez, E. (eds), *Handbook of Public Economics*, Vol. 5. Amsterdam, Elsevier.

Bhushan, A. and Samy, Y. 2012. *Aid and Taxation: Is Sub-Saharan Africa Different?* Ottawa, North-South Institute.

Birchler, K. and Michaelowa, K. 2013. *Making Aid Work for Education in Developing Countries*. Helsinki, United Nations University World Institute for Development Economics Research. (UNU-WIDER Working Paper, 2013/021.)

Bloem, S. 2013. *PISA in Low and Middle Income Countries*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Education Working Paper, 93.)

Bontoux, V. 2012. *Textbook Chain Issues in Lower Income Countries: Timor-Leste and Burundi – Case Studies.* Paper for Getting the Right Books to the Kids: The Inside Scoop on the Textbook Chain in Lower-income Countries, Washington, DC, 17–19 October.

Bruneforth, M. 2013. Country classifications according to performance and likelihood for achieving EFA goals. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.

Bruns, B., Evans, D. and Luque, J. 2012. *Achieving World-class Education in Brazil: The Next Agenda*. Washington, DC, World Bank.

Bryant, J. 2009. Kenya's cash transfer program: protecting the health and human rights of orphans and vulnerable children. *Health and Human Rights*, Vol. 11, No. 2, pp. 65–76.

Burkina Faso Ministry of Basic Education and Literacy. 1999. *Plan Décennal de Développement de l'Education de Base 2000–2009* [Ten-year Plan for the Development of Basic Education]. Ouagadougou, Ministry of Basic Education and Literacy.

Chaudhury, N., Friedman, J. and Onishi, J. 2013. *Philippines Conditional Cash Transfer Program: Impact Evaluation 2012*. Washington, DC, World Bank.

Chiche, M. 2010. *Rwanda Country Desk Study: Mid-term Evaluation of the EFA Fast Track Initiative*. Cambridge, UK/Oxford, UK, Cambridge Education/Mokoro/Oxford Policy Management.

CIDA. 2013. *2013–14: Report on Plans and Priorities*. Quebec, Canada, Canadian International Development Agency.

Crotty, A. 2013. African tax treaty to combat evasion. *Business Report,* 8 July.

Davidson, M. and Hobbs, J. 2013. Delivering reading intervention to the poorest children: the case of Liberia and EGRA-Plus, a primary grade reading assessment and intervention. *International Journal of Educational Development,* Vol. 33, No. 3, pp. 283–93.

de Hoop, J. 2011. *Selective Schools and Education Decisions: Evidence from Malawi.* Paper for 2011 Northeast Universities Development Consortium Conference, New Haven, Conn., 12–13 November.

Deutsche Welle. 2012. Germany cuts development aid budget for 2013. *Deutsche Welle,* 10 November.

Development Finance International and Oxfam. 2013. *Government Spending Watch*. Bethesda, MD./Oxford, UK, Development Finance International/Oxfam. www.governmentspendingwatch.org/spending-data (Accessed 1 June 2013.)

DFID. 2013. *Department for International Development Annual Report and Accounts 2012–13*. London, UK Department for International Development.

DiJohn, J. 2010. *Taxation, Resource Mobilisation and State Performance*. London, London School of Economics. (Crisis States Working Paper, 2.)

Drent, M., Meelissen, M. and van der Kleij, F. 2013. The contribution of TIMSS to the link between school and classroom factors and student achievement. *Journal of Curriculum Studies,* Vol. 45, No. 2, pp. 198–224.

Economist. 2012. Plugging leaks, poking holes. *The Economist,* 8 December.
European Commission. 2013. *Publication of preliminary data on Official Development Assistance, 2012*. Brussels, European Commission. http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-13-299_en.htm (Accessed 3 April 2013.)
Foko, B., Tiyab, B. K. and Husson, G. 2012. *Household Education Spending: An Analytical and Comparative Perspective for 15 African Countries*. Dakar, Pole de Dakar, UNESCO-BREDA.
Fontana, A. and Hansen-Shino, K. 2012. *Implementing the Illicit Financial Flows Agenda: Perspectives from Developing Countries*. Bergen, Norway, U4 Anti-Corruption Resource Centre. (U4 Brief, 2012:8.)
Fredriksen, B. 2012. *Textbook Cost and Financing Issues in Sub-Saharan Africa.* Paper for Getting the Right Books to the Kids: the Inside Scoop on the Textbook Chain in Lower-income Countries, Washington, DC, 17-19 October 2012.
G8. 2013. *2013 Lough Erne*, G8. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/207771/Lough_Erne_2013_G8_Leaders_Communique.pdf (Accessed 10 October 2013.)
Garcia, M. and Rajkumar, A. S. 2008. *Achieving Better Service Delivery Through Decentralization in Ethiopia*. Washington, DC, World Bank. (Working Paper, 131.)
Gavas, M. 2013. *EU Aid Cuts: A Short-Term Approach to a Long-Term Budget*. Brussels, European Development Cooperation Strengthening Programme. http://international-development.eu/contact-us-2/ (Accessed 10 October 2013.)
Gertler, P., Heckman, J., Pinto, R., Zanolini, A., Vermeerch, C., Walker, S., Chang, S. M. and Grantham-McGregor, S. 2013. *Labor Market Returns to Early Childhood Stimulation: A 20-year Followup to an Experimental Intervention in Jamaica*. Cambridge, MA., National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper, 19185.)
Ghana Ministry of Education. 2010. *Monitoring and Evaluation Plan 2010-2013*. Accra, Ghana Ministry of Education.
Ghosh, J. 2012. Expanding the fiscal space through taxation: lessons from Ecuador. *Budget Track,* Vol. 8, No. 3, pp. 3-4.
Gilligan, D. O. and Roy, S. 2013. *Resources, Stimulation, and Cognition: How Transfer Programs and Preschool Shape Cognitive Development in Uganda.* Conference Paper for 2013 Annual Meeting of the Agricultural and Applied Economics Association, Washington, DC, 4-6 August 2013.
Global Partnership for Education. 2011. *Pledges to the Global Partnership for Education*. Copenhagen, Global Partnership for Education.
___. 2012. *Pledge Monitoring Report*. Washington, DC, Global Partnership for Education.
___. 2013a. *EFA-FTI Catalytic Fund 2013 Quarterly Financial Update for the Quarter Ending in June 2013*. Washington, DC, Global Partnership for Education.
___. 2013b. *Tanzania joins Global Partnership for Education (GPE)*. Washington, DC, Global Partnership for Education. http://www.globalpartnership.org/news/409/762/Tanzania-Joins-Global-Partnership-For-Education-GPE/ (Accessed 12 September 2013.)
Gottlieb, C. A., Maenner, M. J., Cappa, C. and Durkin, M. S. 2009. Child disability screening, nutrition, and early learning in 18 countries with low and middle incomes: data from the third round of UNICEF's Multiple Indicator Cluster Survey (2005-06). *The Lancet,* Vol. 374, No. 9704, pp. 1831-39.
Guatemala Government. 2012. *El Plan del Pacto Hambre Cero [The Zero Hunger Pact Plan]* Guatemala City, Secretariat of Planning and Programming of the Presidency.
Hearson, M. 2013. *Mobilising Domestic Resources*. Paper prepared for the pre-meetings of the Global Thematic Consultation on Governance and the post-2015 Agenda, Johannesburg, South Africa, Pan-African Parliament, 24-25 February 2013.
Heikkila, P. 2013. *India: Multinationals in the Spotlight as Officials Get Tough on Tax*. London, International Bar Association. http://www.ibanet.org/Article/Detail.aspx?ArticleUid=bdfd6422-7a09-4aad-ae96-3a8050251b1b (Accessed 2 September 2013.)
Higgins, S., Lustig, N., Ramirez, J. and Swanson, B. 2013. *Social Spending, Taxes, and Income Redistribution in Paraguay*. New Orleans, LA/Washington, DC, Center for Inter-American Policy and Research and Department of Economics, Tulane University/Inter-American Dialogue. (Commitment to Equity Working Paper, 13.)

Honduras Ministry of Health, National Institute of Statistics and ICF International. 2013. *Encuesta Nacional de Demografía y Salud 2011-2012*. Tegucigalpa, Honduras Secretariat of the Office of the Presidency/National Institute of Statistics/ICF International.

Hui, N. 2012. How low is India's tax GDP ratio? *Budget Track*, Vol. 8, No. 3, pp. 17-19.

IADB. 2007. *Paraguay Escuela Viva II Program: Loan Proposal*. Washington, DC, Inter-American Development Bank.

___. 2013. *Progress Monitoring Report: Escuela Viva II Program*. Washington, DC, Inter-American Development Bank.

Indonesia Ministry of National Education. 2005. *Strategic Plan 2005-2009*. Jakarta, Indonesia Ministry of National Education.

Indonesia National Development Planning Agency, SMERU and UNICEF. 2012. *Child Poverty and Disparities in Indonesia: Challenges for Inclusive Growth*. Jakarta, National Development Planning Agency/SMERU Research Institute/UNICEF Indonesia.

Inter-agency Group for Child Mortality Estimation. 2012. *Levels and Trends in Child Mortality: Report 2012 - Estimates Developed by the UN Inter-agency Group for Child Mortality Estimation*. New York/Geneva, Switzerland/Washington, DC, United Nations Inter-agency Group for Child Mortality Estimation (UNICEF/World Health Organization/World Bank/UN Population Division/UN Economic Commission for Latin America and the Caribbean Population Division).

___. 2013. *Levels and Trends in Child Mortality: Report 2013 - Estimates Developed by the UN Inter-agency Group for Child Mortality Estimation*. New York/Geneva/Washington, DC, United Nations Inter-agency Group for Child Mortality Estimation (UNICEF/ World Health Organization /World Bank/UN Population Division/UN Economic Commission for Latin America and the Caribbean Population Division).

IMF. 2012. *Revenue Data for IMF Member Countries*. Washington, DC, International Monetary Fund. (Unpublished.)

___. 2013. *World Economic Outlook Database*. Washington, DC, International Monetary Fund. http://www.imf.org/external/pubs/ft/weo/2013/01/weodata/index.aspx (Accessed 2 July 2013.)

IMF, OECD, UN and World Bank. 2011. *Supporting the Development of More Effective Tax Systems: A Report to the G-20 Development Working Group by the IMF, OECD, UN and World Bank*. Washington, DC/Paris/New York, International Monetary Fund/Organisation for Economic Co-operation and Development/United Nations/World Bank.

Indonesia National Development Planning Agency, SMERU Research Institute and UNICEF. 2012. *Child Poverty and Disparities in Indonesia: Challenges for Inclusive Growth*. Jakarta, National Development Planning Agency/SMERU Research Institute/UNICEF Indonesia.

Jackson, R. 2013. *New Rules for Extractive Industries Promote Transparency*. Falls Church, VA., Tax Analysts. http://www.taxanalysts.com/www/features.nsf/Articles/EE8411D34971D16085257B240067DF9C?OpenDocument (Accessed 5 September 2013.)

Jhingran, D. and Sankar, D. 2009. *Addressing Educational Disparity: Using District Level Education Development Indices for Equitable Resource Allocations in India*. Washington, DC, World Bank. (World Bank Policy Research Working Paper, 4955.)

Jordan Ministry of Education. 2013. *Education Statistical Report for School Year 2011/12*. Amman, Ministry of Education. http://www.moe.gov.jo/MenuDetails.aspx?MenuID=29. (Accessed 6 August 2013.)

Joshi, A., Prichard, W. and Heady, C. 2012. *Taxing the Informal Economy: Challenges, Possibilities and Remaining Questions*. Brighton, UK, International Centre for Tax and Development, Institute of Development Studies. (ICTD Working Paper, 4.)

Kar, D. and Freitas, S. 2012. *Illicit Financial Flows From Developing Countries: 2001-2010*. Washington, DC, Global Financial Integrity.

Kazianga, H., Levy, D., Linden, L. L. and Sloan, M. 2012. *The Effects of "Girl-Friendly" Schools: Evidence from the BRIGHT School Construction Program in Burkina Faso*. Bonn, Germany, Institute for the Study of Labor. (IZA Working Paper, 6574.)

Lange, S. 2013. Projections to Zero. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.

Lao PDR Ministry of Education. 2009. *Education Sector Development Framework 2009-2015*. Vientiane, Lao PDR Ministry of Education.

Learning Metrics Task Force. 2013. *Towards Universal Learning: A Global Framework for Measuring Learning*. Montreal, Canada/Washington, DC, UNESCO Institute for Statistics/ Brookings Institution.
Majgaard, K. and Mingat, A. 2012. *Education in Sub-Saharan Africa: A Comparative Analysis*. Washington, DC, World Bank.
Makuwa, D. K. 2010. The SACMEQ III project: mixed results in achievement. *UNESCO IIEP Newsletter*, Vol. XXVIII, No.3, p. 4.
McKinley, T. and Kyrili, K. 2009. *Is Stagnation of Domestic Revenue in Low-income Countries Inevitable?* London, School of Oriental and African Studies, University of London. (Discussion Paper, 27/09.)
Mitra, S., Posarac, A. and Vick, B. 2011. *Disability and Poverty in Developing Countries: A Snapshot from the World Health Survey*. Washington, DC, World Bank. (Social Protection Working Paper, 1109.)
Namibia Ministry of Education. 2007. *Education and Training Sector Improvement Programme: Programme Document Phase 1 (2006-2011)*. Windhoek, Ministry of Education.
Ncube, M. 2013. *Recognizing Africa's Informal Sector*. Tunis, African Development Bank Group. http://www.afdb.org/en/blogs/afdb-championing-inclusive-growth-across-africa/post/recognizing-africas-informal-sector-11645/ (Accessed 11 July 2013.)
Nigeria National Bureau of Statistics, UNICEF and United Nations Population Fund. 2013. *Nigeria Multiple Indicator Cluster Survey*. Abuja/New York, Nigeria National Bureau of Statistics/UNICEF/ United Nations Population Fund.
OECD-DAC. 2013. *International Development Statistics: Creditor Reporting System*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=CRS1 (Accessed 5 April 2013.)
OECD. 2000. *A System of Health Accounts*. Paris, Organisation of Economic Co-operation and Development.
____. 2008. *Taxation, State Building and Aid*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
____. 2011. *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
____. 2012a. *2012 DAC Report on Aid Predictability: Survey on Donors' Forward Spending Plans 2012-2015 and Efforts Since HLF-4*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
____. 2012b. *Tax and Development: Aid Modalities for Strengthening Tax Systems*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
____. 2013a. *Aid to Poor Countries Slips Further as Governments Tighten Budgets*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. http://www.oecd.org/dac/stats/aidtopoorcountriesslipsfurtherasgovernmentstightenbudgets.htm (Accessed 9 September 2013.)
____. 2013b. *Education at a Glance 2013*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
____. 2013c. *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills (PIAAC)* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
____. 2013d. *Outlook on Aid: Survey on Donors' Forward Spending Plans 2013-2016*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
OECD, Eurostat and WHO. 2011. *A System of Health Accounts: 2011 Edition*. Paris/Luxembourg/ Geneva, Switzerland, Organisation of Economic Co-operation and Development/Eurostat/World Health Organization.
Office for the Coordination of Humanitarian Affairs. 2013. *Financial Tracking Service*. Geneva, Switzerland, United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs. http://fts.unocha.org/pageloader.aspx?page=emerg-emergencies&section=CE&year=2013. (Accessed 1 March 2013.)
Open Society Foundations, Roma Education Fund and UNICEF. 2011. *Roma Early Childhood Inclusion: Macedonian Report*. London/Budapest/Geneva, Switzerland, Open Society Foundations/Roma Education Fund/UNICEF.
Oxford Poverty and Human Development Initiative. 2013. *Multidimensional Poverty Index Data Tables for 2013*. Oxford, UK, Oxford Poverty and Human Development Initiative, University of Oxford. http://www.ophi.org.uk/multidimensional-poverty-index/mpi-data-bank/mpi-data/ (Accessed 1 May 2013.)

Parmanand, S. 2013. *Few Surpises in New Australian Aid Budget*. Washington, DC, Devex. https://www.devex.com/en/news/few-surprises-in-new-australian-aid-budget/80943 (Accessed 11 July 2013.)

Pasha, A. G. 2010. Can Pakistan get out of the low tax-to-GDP trap? *The Lahore Journal of Economics,* Vol. 15, Supplemental Special Edition, pp. 171–85.

Piccio, L. 2013. *Which Countries are Winners and Losers in Obama's 2014 Aid Budget?* Washington, DC, Devex. www.devex.com/en/news/which-countries-are-winners-and-losers-in-obama-s-2014-aid-budget/80713 (Accessed 12 July 2013.)

Ponce, J. 2010. *Políticas Educativas y Desempeño: Una Evaluación de Impacto de Programas Educativos Focalizados en Ecuador* [Education Policy and Performance: An Evaluation of the Impact of Targeted Educational Programmes in Ecuador]. Quito, Latin American Faculty of Social Sciences.

___. 2011. *Desigualdad del ingreso en Ecuador: un análisis de los años 1990s y 2000s* [Income Inequality in Ecuador: An Analysis of the 1990s and 2000s]. Quito, Latin American Faculty of Social Sciences. (FLACSO Working Paper.)

PREAL and Instituto Desarollo. 2013. *Informe de Progreso Educativo: Paraguay – El Desafío es la Equidad* [Education Progress Report: Paraguay – Equity is the Challenge]. Washington, DC/Asunción, Partnership for Educational Revitalization in the Americas/Institituto Desarollo.

PREAL and Lemann Foundation. 2009. *Overcoming Inertia? A Report Card on Education in Brazil*. Washington, DC/São Paulo, Brazil, Partnership for Educational Revitalization in the Americas/Lemann Foundation.

Publish What You Pay. 2013. *European Union Reaches Deal on Tough Oil, Gas Anti-Corruption Law*. London, Publish What You Pay. www.publishwhatyoupay.org/resources/european-union-reaches-deal-tough-oil-gas-anti-corruption-law (Accessed 11 July 2013.)

Read, T. and Bontoux, V. forthcoming. *Where Have All the Textbooks Gone? The Affordable and Sustainable Provision of Learning and Teaching Materials in Sub-Saharan Africa*. Washington, DC, World Bank.

Republic of Moldova Ministry of Education. 2010. *2011-2015 Consolidated Strategy for Education Development*. Chisinau, Ministry of Education.

Robinson, L. and Barder, O. 2013. Let's not forget that development is more than just CIDA. *The Globe and Mail,* 22 March.

Rwanda Revenue Authority. 2012. *Taxation Background in Rwanda and the Linkage Between a Government's Efforts in Resource Mobilisation and Efficient Service Delivery*. Kigali, Rwanda Revenue Authority.

SACMEQ. 2010. *How Successful Are Textbook Provision Programmes?* Paris, Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality. (Policy Issues Series 6.)

Satriawan, E. 2013. *The Cash Transfer for Poor Students Program: Issues, Reform and Evaluation*. Jakarta, National Team for Acceleration of Poverty Reduction.

Sayed, Y. and Motala, S. 2012. Equity and 'no fee' schools in South Africa: challenges and prospects. *Social Policy and Administration,* Vol. 46, No. 6, pp. 672–87.

Schneider, P., Schott, W., Bhawalkar, M., Nandakumar, A. K., Diop, F. and Butera, D. 2001. *Paying for HIV/AIDS Services: Lessons from National Health Accounts and Community-based Health Insurance in Rwanda, 1998–1999*. Geneva, Switzerland, Joint United Nations Programme on HIV/AIDS.

SITEAL. 2013a. *La Expansión Educativa al Límite: Notas Sobre la Escolarización Básica en América Latina* [Education Expansion at a Limit: Notes on Enrolment in Basic Education in Latin America]. Buenos Aires/Madrid, UNESCO – International Institute for Educational Planning/Organization of Ibero-American States. (Dato Destacado 29.)

___. 2013b. *Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina* [Information system on education trends in Latin America]. Buenos Aires/Madrid, UNESCO – International Institute for Educational Planning/Organization of Ibero-American States. www.siteal.iipe-oei.org/base_de_datos/consulta (Accessed 2 July 3013.)

Sri Lanka Ministry of Education. 2006. *Education Sector Development Framework and Programme*. Colombo, Ministry of Education.

Stampini, M. and Tornarolli, L. 2012. *The Growth of Conditional Cash Transfers in Latin America and the Caribbean: Did They Go Too Far?* Bonn, Germany, Institute for the Study of Labor. (Policy Paper 49.)

Tax Justice Network. 2012. *Revealed: Global Super-Rich Has at Least $21 Trillion Hidden in Secret Tax Havens*. London, Tax Justice Network.
Taylor, L. 2013. Coalition costings show foreign aid cuts and rely on stopping asylum seekers. *The Guardian,* 5 September.
Teixeira, C., Soares, F. V., Ribas, R., Silva, E. and Hirata, G. 2011. *Externality and Behavioural Change Effects of a Non-randomized CCT programme: Heterogeneous Impact on the Demand for Health and Education*. Brasilia, International Policy Centre for Inclusive Growth. (IPC-IG Working Paper, 82.)
TFYR Macedonia Ministry of Health, Ministry of Education and Science and Ministry of Labour and Social Policy. 2011. *Multiple Indicator Cluster Survey 2011*. Skopje, Ministry of Health/Ministry of Education and Science/Ministry of Labour and Social Policy.
TFYR Macedonia Ministry of Labour and Social Policy. 2010. *Fair Play: A Financially Feasible Plan for Equal Access to Early Childhood Programs in the Republic of Macedonia*. Skopje, Ministry of Labour and Social Policy.
Tran, M. 2013. Tax emerges as crucial issue in post-2015 development talks. *The Guardian,* 25 March.
Turkey Ministry of National Education. 2009. *Milli Egitim Bakanligi 2010–2014 Stratejik Plani* [Ministry of Education Strategic Plan 2010–2014]. Ankara, Strategic Development Department, Ministry of National Education.
___. 2013. *National Education Statistics, Formal Education: 2012–2013*. Ankara, Ministry of National Education.
Twaweza. 2012. *Three Experiments to Improve Learning Outcomes in Tanzania: Delivering Capitation Grants Better and Testing Local Cash on Delivery*. Dar es Salaam, U.R. Tanzania, Twaweza.
Uçan, E. 2013. *Increasing Girls' Secondary Education Attainment in Turkey.* Paper for Global Education Leadership Opportunities 2013, Cambridge, MA., Harvard University.
UIS. 2006. *Education Counts: Benchmarking Progress in 19 WEI Countries: World Education Indicators – 2006*. Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics.
___. 2011. *Financing Education in Sub-Saharan Africa: Meeting the Challenges of Expansion, Equity and Quality*. Montreal, Que.,/Dakar/Paris, UNESCO Institute for Statistics/UNESCO BREDA/UNESCO – International Institute for Education Planning/Pôle de Dakar.
___. 2012. *School and Teaching Resources in Sub-Saharan Africa: Analysis of the 2011 UIS Regional Data Collection on Education*. Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics.
UK House of Commons International Development Committee. 2012. *Tax in Developing Countries: Increasing Resources for Development*. London, House of Commons International Development Committee.
UN. 2013a. *Malawi/Cash Transfers*. New York, United Nations. www.unmultimedia.org/tv/unifeed/2013/06/malawi-cash-transfers (Accessed 2 September 2013.)
___. 2013b. *A New Global Partnership: Eradicate Poverty and Transform Economies Through Sustainable Development – The Report of the High-Level Panel of Eminent Persons on the Post-2015 Development Agenda*. New York, United Nations.
___. 2013c. *Progress Report of the Open Working Group of the General Assembly on Sustainable Development Goals*. New York, United Nations.
UNESCO. 2010. *EFA Global Monitoring Report 2010: Reaching the Marginalized*. Paris, UNESCO.
___. 2012. *EFA Global Monitoring Report 2012: Youth and Skills – Putting Education to Work*. Paris, UNESCO.
___. 2013a. *Children Still Battling to Go to School*. Paris, UNESCO. (Policy Paper, 10.)
___. 2013b. *Education Budgets: A Study of Selected Districts of Pakistan*. Islamabad, UNESCO Islamabad.
___. 2013c. *Education for All is Affordable: By 2015 and Beyond*. Paris, UNESCO. (Policy Paper, 6.)
UNESCO-IBE. 2011. *The former Yugoslav Republic of Macedonia*. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. (World Data on Education.)
UNESCO and UNICEF. 2013. *Making Education a Priority in the Post-2015 Development Agenda: Report of the Global Thematic Consultation on Education in the Post-2015 Development Agenda*. Paris/New York, UNESCO/UNICEF.
UNICEF. 2009. *Jordan's Early Childhood Development Initiative: Making Jordan Fit for Children*. Amman, UNICEF Regional Office for the Middle East and North Africa. (Learning Series, 2.)
___. 2013a. *Improving Child Nutrition: The Achievable Imperative for Global Progress*. New York, UNICEF.

___. 2013b. *Syria's Children: A Lost Generation?* Amman, UNICEF Regional Office for the Middle East and North Africa.
___. 2013c. *Syria Conflict Depriving Children of their Education*. New York, UNICEF.
UNICEF, WHO and World Bank. 2013. *Joint Child Malnutrition Estimates*. New York/Geneva, Switzerland/Washington, DC, UNICEF/World Health Organization/World Bank. http://data.worldbank.org/child-malnutrition/compare-regional-prevalence (Accessed 3 October 2013.)
U.R. Tanzania Ministry of Education and Vocational Training. 2011. *Tanzania Education Sector Analysis: Beyond Primary Education, the Quest for Balanced and Efficient Policy Choices for Human Development and Economic Growth*. Dar es Salaam, U.R. Tanzania, Ministry of Education and Vocational Training.
US Department of State. 2013. *Bureau of Educational and Cultural Affairs*. Washington, DC, Department of State. http://eca.state.gov (Accessed 9 September 2013.)
Uwazi. 2010. *Tanzania's Tax Exemptions: Are They Too High and Making Us Too Dependent on Foreign Aid?* Dar es Salaam, U.R. Tanzania, Uwazi at Twaweza. (Policy Brief, TZ.12/2010E.)
Watkins, K. and Alemayehu, W. 2012. *Financing for a Fairer, More Prosperous Kenya: A Review of the Public Spending Challenges and Options for Selected Arid and Semi-arid Counties*. Washington, DC, Center for Universal Education at Brookings Institution. (Working Paper, 6.)
WHO and World Bank. 2011. *World Report on Disability*. Geneva, Switzerland/Washington, DC, World Health Organization/World Bank.
WHO, World Bank and USAID. 2003. *Guide to Producing National Health Accounts: With Special Applications for Low-income and Middle-income Countries*. Geneva, Switzerland/Washington, DC, World Health Organization/World Bank/US Agency for International Development.
World Bank. 2008a. *An African Exploration of the East Asian Education Experience*. Washington, DC, World Bank. (Development Practice in Education.)
___. 2008b. *Nigeria: A Review of the Costs and Financing of Public Education – Volume 2 Main Report*. Washington, DC, World Bank.
___. 2010. *The Education System in Malawi*. Washington, DC, World Bank. (Working Paper, 182.)
___. 2011. *Rwanda Education Country Status Report: Toward Quality Enhancement and Achievement of Universal Nine Year Basic Education*. Washington, DC, World Bank.
___. 2012a. *Philippines: 200,000 More Poor Households Will Have Incentives to Invest in Education and Health of Their Children*. Washington, DC, World Bank. www.worldbank.org/en/news/press-release/2012/12/11/philippines-200000-more-poor-households-incentives-invest-education-health-children (Accessed 2 September 2013.)
___. 2012b. *Towards Gender Equality in Turkey: A Summary Assessment*. Washington, DC, World Bank.
___. 2013a. *2012 Education Year In Review*. Washington, DC, World Bank. (Education Year in Review: Achieving Learning for All.)
___. 2013b. *Armenia: Student Assessment*. Washington, DC, World Bank. (SABER Country Report.)
___. 2013c. *Ethiopia Overview*. Washington, DC, World Bank. www.worldbank.org/en/country/ethiopia/overview (Accessed 12 September 2013.)
___. 2013d. *Liberia at a Glance*. Washington, DC, World Bank. http://devdata.worldbank.org/AAG/lbr_aag.pdf (Accessed 12 September 2013.)
___. 2013e. *Spending More or Spending Better: Improving Education Financing in Indonesia*. Washington, DC, World Bank. www.worldbank.org/en/news/press-release/2013/03/14/spending-more-or-spending-better-improving-education-financing-in-indonesia (Accessed 2 September 2013.)
___. 2013f. *World Development Indicators*. Washington, DC. World Bank. http://data.worldbank.org/data-catalog/world-development-indicators (Accessed 2 September 2013.)
___. 2013h. *Zambia : Student Assessment*. Washington, DC, World Bank. (SABER Country Report.)
Zida, A., Bertone, M. P. and Lorenzetti, L. 2010. *Using National Health Accounts to Inform Policy Change in Burkina Faso*. Bethesda, Md., Health Systems 20/20, Abt Associates Inc. (Policy Brief.)

Partie 2 – L'éducation change la vie

Abregú, M. 2001. Barricades or obstacles: the challenges of access to justice. van Puymbroeck, R. V. (ed.), *Comprehensive Legal and Judicial Development: Toward an Agenda for a Just and Equitable Society in the 21st Century*. Washington, DC, World Bank, pp. 53–70.

Afridi, F., Iversen, V. and Sharan, M. R. 2013. *Women Political Leaders, Corruption and Learning: Evidence from a Large Public Program in India*. Bonn, Institute for the Study of Labour. (Discussion Paper, 7212.)

Aisa, R. and Larramona, G. 2012. Household water saving: evidence from Spain. *Water Resources Research,* Vol. 48, No. 12, pp. 1–14.

Alene, A. D. and Manyong, V. M. 2007. The effects of education on agricultural productivity under traditional and improved technology in northern Nigeria: an endogenous switching regression analysis. *Empirical Economics,* Vol. 32, No. 1, pp. 141–59.

Andemariam, S. W. 2011. *Ensuring Access to Justice Through Community Courts in Eritrea*. Rome, International Development Law Organization. (Traditional Justice: Practitioners' Perspectives Working Paper, 3.)

Asfaw, A. and Admassie, A. 2004. The role of education on the adoption of chemical fertiliser under different socioeconomic environments in Ethiopia. *Agricultural Economics,* Vol. 30, No. 3, pp. 215–28.

Aslam, M. 2013. Empowering women: education and the pathways of change. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.

Aslam, M., Bari, F. and Kingdon, G. 2012. Returns to schooling, ability and cognitive skills in Pakistan. *Education Economics,* Vol. 20, No. 2, pp. 139–73.

Bandiera, O. and Rasul, I. 2006. Social networks and technology adoption in northern Mozambique. *The Economic Journal,* Vol. 116, No. 514, pp. 869–902.

Barakat, B. and Urdal, H. 2009. *Breaking the Waves? Does Education Mediate the Relationship Between Youth Bulges and Political Violence?* Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, 5114.)

Bardhan, P., Mitra, S., Mookherjee, D. and Sarkar, A. 2009. Local democracy and clientelism: implications for political stability in rural West Bengal. *Economic and Political Weekly,* Vol. 44, No. 9, pp. 46–58.

Bärnighausen, T., Hosegood, V., Timaeus, I. M. and Newell, M.-L. 2007. The socioeconomic determinants of HIV incidence: evidence from a longitudinal, population-based study in rural South Africa. *Aids,* Vol. 21, Supplement 7, pp. S29–S38.

Barro, R. J. and Lee, J.-W. 2013. *Barro-Lee Educational Attainment Dataset*. Seoul, Korea University. www.barrolee.com (Accessed 10 March 2013.)

Baulch, B. and Dat, V. H. 2011. Poverty dynamics in Vietnam, 2002 to 2006. Baulch, B. (ed.), *Why Poverty Persists: Poverty Dynamics in Asia and Africa*. Cheltenham, UK, Edward Elgar, pp. 219–54.

Beaman, L., Chattopadhyay, R., Duflo, E., Pande, R. and Topalova, P. 2009. Powerful women: does exposure reduce bias? *The Quarterly Journal of Economics,* Vol. 124, No. 4, pp. 1497–540.

Beaman, L., Duflo, E., Pande, R. and Topalova, P. 2012. Female leadership raises aspirations and educational attainment for girls: a policy experiment in India. *Science,* Vol. 335, No. 6068, pp. 582–86.

Behrman, J., Murphy, A., Quisumbing, A. and Yount, K. 2009. *Are Returns to Mothers' Human Capital Realized in the Next Generation? The Impact of Mothers' Intellectual Human Capital and Long-run Nutritional Status on Children's Human Capital in Guatemala*. Washington, DC, International Food Policy Research Institute. (Discussion Paper, 850.)

Behrman, J. R., Hoddinott, J., Maluccio, J. and Martorell, R. 2010. Brains versus brawn: labor market returns to intellectual and physical health human capital in a developing country. Washington, DC, International Food Policy Research Institute. (Unpublished.)

Below, T., Artner, A., Siebert, R. and Sieber, S. 2010. *Micro-level Practices to Adapt to Climate Change for African Small-scale Farmers*. Washington, DC, International Food Policy Research Institute. (Discussion Paper, 953.)

Bergh, G. and Melamed, C. 2012. *Inclusive Growth and a Post-2015 Framework*. London, Overseas Development Institute.

Bhalotra, S. and Clarke, D. 2013. Educational attainment and maternal mortality. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.
Bhalotra, S., Clots-Figueras, I. and Lyer, L. 2013a. Women's political participation and the female-male literacy differential in India. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.
Bhalotra, S., Harttgen, K. and Klasen, S. 2013b. The impact of school fees on the intergenerational transmission of education. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.
Bhatta, S. D. and Sharma, S. 2011. The determinants and consequences of chronic and transient poverty in Nepal. Baulch, B. (ed.), *Why Poverty Persists: Poverty Dynamics in Asia and Africa*. Cheltenham, UK, Edward Elgar, pp. 96–144.
Black, R. E., Allen, L. H., Bhutta, Z. A., Caulfield, L. E., De Onis, M., Ezzati, M., Mathers, C. and Rivera, J. 2008. Maternal and child undernutrition: global and regional exposures and health consequences. *The Lancet,* Vol. 371, No. 9608, pp. 243–60.
Bloom, D. E., Canning, D., Fink, G. and Finlay, J. E. 2009. Fertility, female labor force participation, and the demographic dividend. *Journal of Economic Growth,* Vol. 14, No. 2, pp. 79–101.
Borgonovi, F., d'Hombres, B. and Hoskins, B. 2010. Voter turnout, information acquisition and education: evidence from 15 European countries. *The B.E. Journal of Economic Analysis and Policy,* Vol. 10, No. 1, pp. 1–32.
Borgonovi, F. and Miyamoto, K. 2010. Education and civic and social engagement. OECD (ed.), *Improving Health and Social Cohesion through Education*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, pp. 65–110.
Botero, J., Ponce, A. and Shleifer, A. 2012. *Education and the Quality of Government*. Cambridge, MA., National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper, 18119.)
Bratton, M., Chu, Y.-H. and Lagos, M. 2010. Who votes? Implications for new democracies. *Taiwan Journal of Democracy,* Vol. 6, No. 1, pp. 107–36.
Bratton, M., Mattes, R. and Gyimah-Boadi, E. 2005. *Public Opinion, Democracy, and Market Reform in Africa*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.
Brollo, F. and Troiano, U. 2013. What happens when a woman wins an election? Evidence from close races in Brazil. Cambridge, Mass., Harvard University. (Unpublished.)
Campbell, D. E. 2006. *Why We Vote: How Schools and Communities Shape Our Civic Life*. Princeton, NJ, Princeton University Press.
Carlsson, F. and Johansson-Stenman, O. 2000. Willingness to pay for improved air quality in Sweden. *Applied Economics,* Vol. 32, No. 6, pp. 661–69.
Carreras, M. and Castañeda-Angarita, N. forthcoming. Who votes in Latin America? A test of three theoretical perspectives. *Comparative Political Studies*, forthcoming.
Castelló-Climent, A. 2010. Channels through which human capital inequality influences economic growth. *Journal of Human Capital,* Vol. 4, No. 4, pp. 394–450.
___. 2013. Education and economic growth. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.
Castillejo, C. 2009. *Building Accountable Justice in Sierra Leone*. Madrid, Foundation for International Relations and External Dialogue. (Working Paper, 76.)
Child Health Epidemiology Reference Group. 2012. *Underlying Causes of Child Death*. Child Health Epidemiology Reference Group. http://cherg.org/projects/underlying_causes.html (Accessed 18 April 2013.)
Choo, S. and Mokhtarian, P. L. 2004. What type of vehicle do people drive? The role of attitude and lifestyle in influencing vehicle type choice. *Transportation Research Part A: Policy and Practice,* Vol. 38, No. 3, pp. 201–22.
Chzhen, Y. 2013. Education and democratisation: tolerance of diversity, political engagement, and understanding of democracy. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.
Cohen, D. and Soto, M. 2007. Growth and human capital: good data, good results. *Journal of Economic Growth,* Vol. 12, No. 1, pp. 51–76.
Colclough, C., Kingdon, G. and Patrinos, H. 2010. The changing pattern of wage returns to education and its implications. *Development Policy Review,* Vol. 28, No. 6, pp. 733–47.
Collier, P. and Hoeffler, A. 2004. Greed and grievance in civil war. *Oxford Economic Papers,* Vol. 56, No. 4, pp. 563–95.
Dalton, R. J. 2008. Citizenship norms and the expansion of political participation. *Political Studies,* Vol. 56, No. 1, pp. 76–98.

de Walque, D. 2007. Does education affect smoking behaviors? Evidence using the Vietnam draft as an instrument for college education. *Journal of Health Economics,* Vol. 26, No. 5, pp. 877–95.
___. 2010. Education, information, and smoking decisions: evidence from smoking histories in the United States, 1940–2000. *Journal of Human Resources,* Vol. 45, No. 3, pp. 682–717.
Dee, T. S. 2004. Are there civic returns to education? *Journal of Public Economics,* Vol. 88, No. 9, pp. 1697–720.
Dercon, S., Hoddinott, J. and Woldehanna, T. 2012. Growth and chronic poverty: evidence from rural communities in Ethiopia. *Journal of Development Studies,* Vol. 48, No. 2, pp. 238–53.
Deressa, T. T., Hassan, R. M., Ringler, C., Alemu, T. and Yesuf, M. 2009. Determinants of farmers' choice of adaptation methods to climate change in the Nile Basin of Ethiopia. *Global Environmental Change,* Vol. 19, No. 2, pp. 248–55.
Di Cesare, M., Khang, Y.-H., Asaria, P., Blakely, T., Cowan, M. J., Farzadfar, F., Guerrero, R., Ikeda, N., Kyobutungi, C. and Msyamboza, K. P. 2013. Inequalities in non-communicable diseases and effective responses. *The Lancet,* Vol. 381, No. 9866, pp. 585–97.
Eichengreen, B., Park, D. and Shin, K. 2013. *Growth Slowdowns Redux: New Evidence on the Middle-income Trap*. Cambridge, MA., National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper, 18673.)
European Commission, EACEA and Eurydice. 2013. *Funding of Education in Europe 2000–2012: The Impact of the Economic Crisis*. Luxembourg, Publications Office of the European Union.
Eurostat. 2013. *Labour Force Survey Series*. Luxembourg, Eurostat. http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_SDDS/EN/lfsa_esms.htm (Accessed 2 August 2013.)
Evans, G. and Rose, P. 2007. Support for democracy in Malawi: does schooling matter? *World Development,* Vol. 35, No. 5, pp. 904–19.
___. 2012. Understanding education's influence on support for democracy in sub-Saharan Africa. *Journal of Development Studies,* Vol. 48, No. 4, pp. 498–515.
Ezeh, A. C., Mberu, B. U. and Emina, J. O. 2009. Stall in fertility decline in Eastern African countries: regional analysis of patterns, determinants and implications. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, Vol. 364, No. 1532, pp. 2991–3007.
FAO, WFP and IFAD. 2012. *The State of Food Insecurity in the World: Economic Growth is Necessary but not Sufficient to Accelerate Reduction of Hunger and Malnutrition.* Rome, Food and Agriculture Organization of the United Nations.
Fasih, T., Kingdon, G., Patrinos, H., Sakellariou, C. and Soderbom, M. 2012. *Heterogeneous Returns to Education in the Labor Market*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, 6170.)
Feinstein, L., Sabates, R., Anderson, T. M., Sorhaindo, A. and Hammond, C. 2006. What are the effects of education on health? Desjardins, R. and Schuller, T. (eds), *Measuring the Effects of Education on Health and Civic Engagement: Proceedings of the Copenhagen Symposium*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, pp. 171–354.
Ferrara, I. and Missios, P. 2011. *A Cross-country Study of Waste Prevention and Recycling*. Toronto, Ryerson University. (Department of Economics Working Paper, 28.)
Finkel, S. E., Horowitz, J. and Rojo-Mendoza, R. T. 2012. Civic education and democratic backsliding in the wake of Kenya's post-2007 election violence. *The Journal of Politics,* Vol. 74, No. 1, pp. 52–65.
Finkel, S. E. and Smith, A. E. 2011. Civic education, political discussion, and the social transmission of democratic knowledge and values in a new democracy: Kenya 2002. *American Journal of Political Science,* Vol. 55, No. 2, pp. 417–35.
Fjelde, H. and Østby, G. 2012. Economic inequality and inter-group conflicts in Africa. Oslo, Peace Research Institute Oslo. (Unpublished.)
Flamm, B. 2009. The impacts of environmental knowledge and attitudes on vehicle ownership and use. *Transportation Research Part D: Transport and Environment,* Vol. 14, No. 4, pp. 272–79.
Fox, L. and Sohnesen, T. P. 2012. *Household Enterprises in Sub-Saharan Africa: Why They Matter for Growth, Jobs, and Livelihoods*. Washington, DC, World Bank (Policy Research Working Paper, 6184.)
Frayha, N. 2004. Developing curriculum as a means to bridging national divisions in Lebanon. Tawil, S., Harley, A. and Braslavsky, C. (eds), *Education, Conflict and Social Cohesion*. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education, pp.159–206.

Fuchs, R., Pamuk, E. and Lutz, W. 2010. Education or wealth: which matters more for reducing child mortality in developing countries? *Vienna Yearbook of Population Research,* Vol. 8, pp. 175–99.
Fullman, N., Burstein, R., Lim, S. S., Medlin, C. and Gakidou, E. 2013. Nets, spray or both? The effectiveness of insecticide-treated nets and indoor residual spraying in reducing malaria morbidity and child mortality in sub-Saharan Africa. *Malaria Journal,* Vol. 12, p. 62.
Gaddis, I. and Klasen, S. 2012. *Economic Development, Structural Change and Women's Labor Force Participation: A Reexamination of the Feminization U Hypothesis*. Göttingen, Germany, Georg-August-Universität Göttingen. (Courant Research Centre Working Paper, 71.)
Gakidou, E. 2013. Education, literacy and health outcomes. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.
Gasparini, L., Jaume, D., Serio, M. and Vazquez, E. 2011. *La segregación escolar en Argentina: Reconstruyendo la evidencia* [School segregation in Argentina: Reconstructing the evidence]. La Plata, Argentina, Centre for Distributive, Labor and Social Studies, Universida Nacional de la Plata. (Working Paper, 123.)
GAVI. 2013. *GAVI's Impact*. Geneva, Switzerland, Global Alliance for Vaccines and Immunisation. www.gavialliance.org/about/mission/impact (Accessed 18 April 2013.)
Glaeser, E. L., Ponzetto, G. A. M. and Shleifer, A. 2006. *Why Does Democracy Need Education?* Cambridge, MA., National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper, 12128.)
Green, A., Preston, J. and Sabates, R. 2003. Education, equality and social cohesion: a distributional approach. *Compare,* Vol. 33, No. 4, pp. 453–70.
Greene, D. L. and Plotkin, S. E. 2011. *Reducing Greenhouse Gas Emissions from US Transportation*. Arlington, VA., Pew Center on Global Climate Change.
Grossman, M. 2006. Education and nonmarket outcomes. Hanushek, E. A. and Welch, F. (eds), *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 1. Amsterdam, Elsevier, pp. 577–633.
Halperin, D. T., Mugurungi, O., Hallett, T. B., Muchini, B., Campbell, B., Magure, T., Benedikt, C. and Gregson, S. 2011. A surprising prevention success: why did the HIV epidemic decline in Zimbabwe? *PLoS Medicine,* Vol. 8, No. 2, p. e1000414.
Hanushek, E. A. and Woessmann, L. 2008. The role of cognitive skills in economic development. *Journal of Economic Literature,* Vol. 46, No. 3, pp. 607–68.
___. 2012a. Do better schools lead to more growth? Cognitive skills, economic outcomes, and causation. *Journal of Economic Growth,* Vol. 17, No. 4, pp. 267–321.
___. 2012b. GDP projections. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.
Hanushek, E. A. and Zhang, L. 2006. *Quality-consistent Estimates of International Returns to Skill*. Cambridge, MA., National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper, 12664.)
Hargreaves, J. R., Bonell, C. P., Boler, T., Boccia, D., Birdthistle, I., Fletcher, A., Pronyk, P. M. and Glynn, J. R. 2008. Systematic review exploring time trends in the association between educational attainment and risk of HIV infection in sub-Saharan Africa. *Aids,* Vol. 22, No. 3, pp. 403–14.
He, X. F., Cao, H. and Li, F. M. 2007. Econometric analysis of the determinants of adoption of rainwater harvesting and supplementary irrigation technology (RHSIT) in the semiarid Loess Plateau of China. *Agricultural Water Management,* Vol. 89, No. 3, pp. 243–50.
Headey, D. D. 2013. Developmental drivers of nutritional change: a cross-country analysis. *World Development,* Vol. 42, pp. 76–88.
Heston, A., Summers, R. and Aten, B. 2012. *Penn World Table Version 7.1*. University Park, Pa., Center for International Comparisons of Production, Income and Prices at the University of Pennsylvania. https://pwt.sas.upenn.edu/php_site/pwt71/pwt71_form_test.php (Accessed 24 July 2013.)
Hisali, E., Birungi, P. and Buyinza, F. 2011. Adaptation to climate change in Uganda: evidence from micro level data. *Global Environmental Change,* Vol. 21, No. 4, pp. 1245–61.
Hjorth, K. and Fosgerau, M. 2011. Loss aversion and individual characteristics. *Environmental and Resource Economics,* Vol. 49, No. 4, pp. 573–96.
Hoddinott, J., Rosegrant, M. and Torero, M. 2012. *Hunger and Malnutrition*. Copenhagen, Global Copenhagen Consensus.
Hosseinpoor, A. R., Parker, L. A., d'Espaignet, E. T. and Chatterji, S. 2011. Social determinants of smoking in low-and middle-income countries: results from the World Health Survey. *PLoS ONE,* Vol. 6, No. 5, p. e20331.

Houweling, T. A. J., Kunst, A. E., Borsboom, G. and Mackenbach, J. P. 2006. Mortality inequalities in times of economic growth: time trends in socioeconomic and regional inequalities in under 5 mortality in Indonesia, 1982–1997. *Journal of Epidemiology and Community Health,* Vol. 60, No. 1, pp. 62–68.
Huang, J., Maassen van den Brink, H. and Groot, W. 2009. A meta-analysis of the effect of education on social capital. *Economics of Education Review,* Vol. 28, No. 4, pp. 454–64.
ICF International. 2012. *STATcompiler: Building Tables with DHS Data.* Calverton, Md., ICF International. www.statcompiler.com (Accessed 22 August 2013.)
IDLO. 2013. *Accessing Justice: Models, Strategies and Best Practices on Women's Empowerment*. Rome, International Development Law Organization.
ILO. 2013a. *Global Employment Trends 2013.* Geneva, Switzerland, International Labour Organization.
___. 2013b. *ILO Concept Note on the Post-2015 Development Agenda: Jobs and Livelihoods at the Heart of the Post-2015 Development Agenda*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization.
Institut Haïtien de l'Enfance and ICF International. 2012. *Enquête Mortalité, Morbidité et Utilisation des Services: Haïti 2012 – Rapport Préliminaire* [Study of Mortality, Morbidity and Service Use: Haiti 2012 – Preliminary Report]. Pétion-Ville, Haiti/Calverton, Md., Institut Haïtien de l'Enfance/ ICF International.
Inter-agency Group for Child Mortality Estimation. 2013. *Levels and Trends in Child Mortality: Report 2013*. New York/Geneva, Switzerland/Washington, DC, United Nations Inter-agency Group for Child Mortality Estimation.
Iorio, D. and Santaeulàlia-Llopis, R. 2011. Education, HIV status, and risky sexual behavior: how much does the stage of the HIV epidemic matter? St Louis, MO., Washington University in St. Louis. (Unpublished.)
Jalan, J., Somanathan, E. and Chaudhuri, S. 2009. Awareness and the demand for environmental quality: survey evidence on drinking water in urban India. *Environment and Development Economics,* Vol. 14, No. 6, pp. 665–92.
Jukes, M., Simmons, S. and Bundy, D. 2008. Education and vulnerability: the role of schools in protecting young women and girls from HIV in southern Africa. *Aids,* Vol. 22, Supplement 4, pp. S41–S56.
Kabeer, N. 2012. *Women's Economic Empowerment and Inclusive Growth: Labour Markets and Enterprise Development*. London, School of Oriental and African Studies. (Centre for Development Policy and Research Discussion Paper, 29/12.)
Kandpal, E., Baylis, K. and Arends-Kuenning, M. 2012. *Empowering Women Through Education and Influence: An Evaluation of the Indian Mahila Samakhya Program*. Bonn, Germany, Institute for the Study of Labor. (IZA Discussion Paper, 6347.)
Kolev, A. and Sirven, N. 2010. Gender disparities in Africa's labor markets: a cross-country comparison using standardized survey data. Arbache, J. S., Kolev, A. and Filipiak, E. (eds), *Gender Disparities in Africa's Labor Market*. Washington, DC, World Bank, pp. 23–53.
Krishna, A. 2006. Poverty and democratic participation reconsidered: evidence from the local level in India. *Comparative Politics,* Vol. 38, No. 4, pp. 439–58.
Krueger, A. B. and Lindahl, M. 2001. Education for growth: why and for whom? *Journal of Economic Literature,* Vol. 39, No. 4, pp. 1101–36.
Kumar, C., Singh, P. K. and Rai, R. K. 2012. Under-five mortality in high focus states in India: a district level geospatial analysis. *PLoS ONE,* Vol. 7, No. 5, p. e37515.
Kvaløy, B., Finseraas, H. and Listhaug, O. 2012. The public's concern for global warming: a cross-national study of 47 countries. *Journal of Peace Research,* Vol. 49, No. 1, pp. 11–22.
Lam, D. and Duryea, S. 1999. Effects of schooling on fertility, labor supply, and investments in children, with evidence from Brazil. *Journal of Human Resources,* Vol. 34, No. 1, pp. 160–92.
Lambert, S., Ravallion, M. and van de Walle, D. 2011. *Is It What You Inherited or What You Learnt? Intergenerational Linkage and Interpersonal Inequality in Senegal*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, 5658.)
Lawson, D., McKay, A. and Okidi, J. 2006. Poverty persistence and transitions in Uganda: a combined qualitative and quantitative analysis. *Journal of Development Studies,* Vol. 42, No. 7, pp. 1225–51.

Lebanon Centre for Research and Educational Development. 2013. *Statistical Bulletin*. Beirut, Lebanon Centre for Research and Educational Development. www.crdp.org/CRDP/Arabic/ar-statistics/STAT_AR/2003-2004/PDF/JADAWIL/ECOLES/P43.PDF (Accessed 8 March 2013.)

Lewis, J. J. and Pattanayak, S. K. 2012. Who adopts improved fuels and cookstoves? A systematic review. *Environmental Health Perspectives,* Vol. 120, No. 5, pp. 637–45.

Liu, L., Johnson, H. L., Cousens, S., Perin, J., Scott, S., Lawn, J. E., Rudan, I., Campbell, H., Cibulskis, R. and Li, M. 2012. Global, regional, and national causes of child mortality: an updated systematic analysis for 2010 with time trends since 2000. *The Lancet,* Vol. 379, No. 9832, pp. 2151–61.

Lohano, H. R. 2011. Poverty dynamics in rural Sindh, Pakistan, 1987–88 to 2004–05. Baulch, B. (ed.), *Why Poverty Persists: Poverty Dynamics in Asia and Africa*. Cheltenham, UK, Edward Elgar, pp. 145–86.

Lubell, M., Zahran, S. and Vedlitz, A. 2007. Collective action and citizen responses to global warming. *Political Behavior,* Vol. 29, No. 3, pp. 391–413.

Lutz, W. and KC, S. 2011. Global human capital: integrating education and population. *Science,* Vol. 333, No. 6042, pp. 587–92.

Maddison, D. 2007. *The Perception of and Adaptation to Climate Change in Africa*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, 4308.)

May, J., Woolard, I. and Baulch, B. 2011. Poverty traps and structural poverty in South Africa: reassessing the evidence from KwaZulu-Natal. Baulch, B. (ed.), *Why Poverty Persists: Poverty Dynamics in Asia and Africa*. Cheltenham, UK, Edward Elgar, pp. 187–218.

McBeth, B., Hungerford, H., Marcinkowski, T., Volk, T. and Cifranick, K. 2011. *National Environmental Literacy Assessment, Phase Two: Measuring the Effectiveness of North American Environmental Education Programs with Respect to the Parameters of Environmental Literacy – Final Research Report*. Washington, DC, North American Association for Environmental Education.

McCulloch, N., Weisbrod, J. and Timmer, P. 2007. *Pathways Out of Poverty During an Economic Crisis: An Empirical Assessment of Rural Indonesia*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, 4173.)

Meinshausen, M. 2007. Stylized emission path. Background paper for *Human Development Report 2007/2008*.

Miller, G. and Mobarak, A. M. 2013. *Gender Differences in Preferences, Intra-household Externalities, and Low Demand for Improved Cookstoves*. Cambridge, MA., National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper, 18964.)

Milligan, K., Moretti, E. and Oreopoulos, P. 2004. Does education improve citizenship? Evidence from the United States and the United Kingdom. *Journal of Public Economics,* Vol. 88, No. 9, pp. 1667–95.

Mocan, N. H. and Cannonier, C. 2012. *Empowering Women Through Education: Evidence from Sierra Leone*. Cambridge, MA., National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper, 18016.)

Montenegro, C. E. and Patrinos, H. A. 2012. *Returns to Schooling Around the World*. Washington, DC, World Bank.

Murtin, F. and Wacziarg, R. 2011. *The Democratic Transition*. Cambridge, MA., National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper, 17432.)

National Centre for Social Research. 2013. Education and attitudes towards the environment. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.

Ndjinga, J. K. and Minakawa, N. 2010. The importance of education to increase the use of bed nets in villages outside of Kinshasa, Democratic Republic of the Congo. *Malaria Journal,* Vol. 9, pp. 279–84.

Nevitte, N., Blais, A., Gidengil, E. and Nadeau, R. 2009. Socio-economic status and non-voting. Klingemann, H. D. (ed.), *The Comparative Study of Electoral Systems*. Oxford, UK, Oxford University Press, pp. 85–108.

Noor, A. M., Omumbo, J. A., Amin, A. A., Zurovac, D. and Snow, R. W. 2006. Wealth, mother's education and physical access as determinants of retail sector net use in rural Kenya. *Malaria Journal,* Vol. 5, pp. 5–15.

Ñopo, H., Daza, N. and Ramos, J. 2011. *Gender Earnings Gaps in the World*. Bonn, Germany, Institute for the Study of Labor. (IZA Discussion Paper, 5736.)

OECD. 2009. *Green at Fifteen? How 15-year Olds Perform in Environmental Science and Geoscience in PISA 2006*. Paris, Organisation of Economic Co-operation and Development.
___. 2010. *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes.* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2011. *Greening Household Behaviour: The Role of Public Policy*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2012. *Closing the Gender Gap: Act Now*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
Oommen, T. K. 2009. Development policy and the nature of society: understanding the Kerala model. *Economic and Political Weekly,* Vol. 44, No. 13, pp. 25–31.
Osili, U. O. and Long, B. T. 2008. Does female schooling reduce fertility? Evidence from Nigeria. *Journal of Development Economics,* Vol. 87, No. 1, pp. 57–75.
Østby, G. 2008. Inequalities, the political environment and civil conflict: evidence from 55 developing countries. Stewart, F. (ed.), *Horizontal Inequalities and Conflict: Understanding Group Violence in Multiethnic Societies*. Basingstoke, UK, Palgrave Macmillan, pp. 136–59.
Palipudi, K. M., Gupta, P. C., Sinha, D. N., Andes, L. J., Asma, S. and McAfee, T. 2012. Social determinants of health and tobacco use in thirteen low and middle income countries: evidence from Global Adult Tobacco Survey. *PLoS ONE,* Vol. 7, No. 3, p. e33466.
Pampel, F. C., Denney, J. T. and Krueger, P. M. 2011. Cross-national sources of health inequality: education and tobacco use in the World Health Survey. *Demography,* Vol. 48, No. 2, pp. 653–74.
Pampel, F. C. and Hunter, L. M. 2012. Cohort change, diffusion, and support for environmental spending in the United States. *American Journal of Sociology,* Vol. 118, No. 2, pp. 420–48.
Pawasutipaisit, A. and Townsend, R. M. 2011. Wealth accumulation and factors accounting for success. *Journal of Econometrics,* Vol. 161, No. 1, pp. 56–81.
Pereira, C., Rennó, L. and Samuels, D. 2011. Corruption, campaign finance, and reelection. Power, T. J. and Taylor, M. M. (eds), *Corruption and Democracy in Brazil: the Struggle for Accountability*. Notre Dame, Ind., University of Notre Dame Press, pp. 80–101.
Pettifor, A., Taylor, E., Nku, D., Duvall, S., Tabala, M., Meshnick, S. and Behets, F. 2008. Bed net ownership, use and perceptions among women seeking antenatal care in Kinshasa, Democratic Republic of the Congo (DRC): Opportunities for improved maternal and child health. *BMC Public Health,* Vol. 8, p. 331.
Pintor, R. L. and Gratschew, M. 2002. *Voter Turnout Since 1945: A Global Report*. Stockholm, International Institute for Democracy and Electoral Assistance.
Poortinga, W., Steg, L. and Vlek, C. 2004. Values, environmental concern, and environmental behavior: a study into household energy use. *Environment and Behavior,* Vol. 36, No. 1, pp. 70–93.
Pritchett, L. 2006. Does learning to add up add up? The returns to schooling in aggregate data. Hanushek, E. A. and Welch, F. (eds), *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 1. Amsterdam, Elsevier, pp. 635–95.
Radeny, M., van den Berg, M. and Schipper, R. 2012. Rural poverty dynamics in Kenya: structural declines and stochastic escapes. *World Development,* Vol. 40, No. 8, pp. 1577–93.
Rashid, D. A., Smith, L. C. and Rahman, T. 2011. Determinants of dietary quality: evidence from Bangladesh. *World Development,* Vol. 39, No. 12, pp. 2221–31.
Ravallion, M. 2001. Growth, inequality and poverty: looking beyond averages. *World Development,* Vol. 29, No. 11, pp. 1803–15.
Ribas, R. P. and Machado, A. F. 2007. *Distinguishing Chronic Poverty from Transient Poverty in Brazil: Developing a Model for Pseudo-panel Data*. Brasilia, International Poverty Centre (Working Paper, 36.)
Rothstein, B. and Uslaner, E. 2012. *The Roots of Corruption: Mass Education, Economic Inequality and State Building.* for at the American Political Science Association Annual Meeting, New Orleans, La., 30 August – 2 September.
Rudan, I., Boschi-Pinto, C., Biloglav, Z., Mulholland, K. and Campbell, H. 2008. Epidemiology and etiology of childhood pneumonia. *Bulletin of the World Health Organization,* Vol. 86, No. 5, pp. 408–16.
Sabates, R. 2013. Can maternal education hinder, sustain or enhance the benefits of early life interventions? Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.

Salomon, J. A., Wang, H., Freeman, M. K., Vos, T., Flaxman, A. D., Lopez, A. D. and Murray, C. J. L. 2012. Healthy life expectancy for 187 countries, 1990–2010: a systematic analysis for the Global Burden Disease Study 2010. *The Lancet,* Vol. 380, No. 9859, pp. 2144–62.
Santarelli, E. and Tran, H. T. 2013. The interplay of human and social capital in shaping entrepreneurial performance: the case of Vietnam. *Small Business Economics,* Vol. 40, No. 2, pp. 435–58.
Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. and Losito, B. 2010. *ICCS 2009 International Report: Civic Knowledge, Attitudes and Engagement Among Lower Secondary School Students in Thirty-eight Countries*. Amsterdam, International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
Semba, R. D., de Pee, S., Sun, K., Sari, M., Akhter, N. and Bloem, M. W. 2008. Effect of parental formal education on risk of child stunting in Indonesia and Bangladesh: a cross-sectional study. *The Lancet,* Vol. 371, No. 9609, pp. 322–28.
Shafiq, M. N. 2010. Do education and income affect support for democracy in Muslim countries? Evidence from the Pew Global Attitudes Project. *Economics of Education Review,* Vol. 29, No. 3, pp. 461–69.
Shapiro, D., Kreider, A., Varner, C. and Sinha, M. 2011. Stalling of fertility transitions and socioeconomic change in the developing world: evidence from the Demographic and Health Surveys. University Park, PA., Pennsylvania State University. (Unpublished.)
Shapiro, J. 2006. Guatemala. Hall, G. and Patrinos, H. A. (eds), *Indigenous Peoples, Poverty, and Human Development in Latin America*. New York, Palgrave Macmillan.
Sharma, A. K., Bhasin, S. and Chaturvedi, S. 2007. Predictors of knowledge about malaria in India. *Journal of Vector Borne Diseases,* Vol. 44, No. 3, pp. 189–97.
Shroff, M. R., Griffiths, P. L., Suchindran, C., Nagalla, B., Vazir, S. and Bentley, M. E. 2011. Does maternal autonomy influence feeding practices and infant growth in rural India? *Social Science and Medicine,* Vol. 73, No. 3, pp. 447–55.
Shuayb, M. 2012. Current models and approaches to social cohesion in secondary education in Lebanon. Shuayb, M. (ed.), *Rethinking Education for Social Cohesion: International Case Studies*. Basingstoke, UK, Palgrave Macmillan, pp. 137–53.
Siri, J. G. 2012. *The Independent Effects of Maternal Education and Household Wealth on Malaria Risk in Children*. Vienna, International Institute for Applied Systems Analysis. (Interim Report, 12-014.)
Sondheimer, R. M. and Green, D. P. 2010. Using experiments to estimate the effects of education on voter turnout. *American Journal of Political Science,* Vol. 54, No. 1, pp. 174–89.
Stallings, R. 2004. *Childhood Morbidity and Treatment Patterns*. Calverton, MD., Opinion Research Corporation Company Macro. (DHS Comparative Studies, 8.)
Stampini, M. and Davis, B. 2006. Discerning transient from chronic poverty in Nicaragua: measurement with a two-period panel data set. *The European Journal of Development Research,* Vol. 18, No. 1, pp. 105–30.
Stern, N. H. 2006. *The Economics of Climate Change: The Stern Review.* London, Her Majesty's Treasury, UK Government.
Subramanian, S. V., Huijts, T. and Avendano, M. 2010. Self-reported health assessments in the 2002 World Health Survey: how do they correlate with education? *Bulletin of the World Health Organization,* Vol. 88, No. 2, pp. 131–38.
Thyne, C. L. 2006. ABC's, 123's, and the golden rule: the pacifying effect of education on civil war, 1980–1999. *International Studies Quarterly,* Vol. 50, No. 4, pp. 733–54.
Tiwari, K. R., Sitaula, B. K., Nyborg, I. L. P. and Paudel, G. S. 2008. Determinants of farmers' adoption of improved soil conservation technology in a middle mountain watershed of central Nepal. *Environmental Management,* Vol. 42, No. 2, pp. 210–22.
UNAIDS. 2012. *Global Report: UNAIDS Report on the Global AIDS Epidemic 2012*. Geneva, Switzerland, Joint United Nations Programme on HIV/AIDS.
Understanding Children's Work. 2012. Youth disadvantage in the labour market: empirical evidence from nine developing countries. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.
___. 2013. Education and employment outcomes. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.

UNDP. 2008. *Education and Citizenship: Concepts, Attitudes, Skills and Actions – An Analysis of Survey Results of 9th Grade Students in Lebanon*. Beirut, United Nations Development Programme.
___. 2012. *Measuring Democracy and Democratic Governance in a post-2015 Development Framework*. New York, United Nations Development Programme. (Discussion Paper.)
UNESCO. 2011. *EFA Global Monitoring Report 2011: The Hidden Crisis – Armed Conflict and Education*. Paris, UNESCO.
___. 2013. *World Inequality Database on Education*. Paris, UNESCO. www.education-inequalities.org (Accessed 2 October 2013.)
UNICEF. 2012a. *Children in an Urban World: the State of the World's Children 2012*. New York, UNICEF.
___. 2012b. *Committing to Child Survival: A Promise Renewed – Progress Report 2012.* New York, UNICEF.
United Nations. 2013. *The Millennium Development Goals Report 2013*. New York, United Nations.
UNPD. 2011. *World Population Prospects: The 2010 Revision*. New York, United Nations Population Division. http://esa.un.org/wpp/Documentation/WPP%202010%20publications.htm (Accessed 10 March 2013.)
Urdal, H. and Hoelscher, K. 2009. *Urban Youth Bulges and Social Disorder: An Empirical Study of Asian and Sub-Saharan African Cities*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, 5110.)
Viet Nam General Statistical Office. 2011. *Viet Nam Multiple Indicator Cluster Survey 2011: Final Report.* Ha Noi, Viet Nam General Statistical Office.
Walker, L. D. and Kehoe, G. 2013. Regime transition and attitude toward regime: the Latin American gender gap in support for democracy. *Comparative Politics,* Vol. 45, No. 2, pp. 187–205.
Wantchekon, L., Novta, N. and Klašnja, M. 2012. Education and Human Capital Externalities: Evidence from Colonial Benin. New York, New York University. (Unpublished.)
Weber, E. U. and Stern, P. C. 2011. Public understanding of climate change in the United States. *American Psychologist,* Vol. 66, No. 4, pp. 315–28.
WHO. 2012a. *Positioning Health in the Post-2015 Development Agenda*. Geneva, Switzerland, World Health Organization. (Discussion Paper.)
___. 2012b. *Trends in Maternal Mortality:1990 to 2010, WHO, UNICEF, UNFPA and The World Bank Estimates*. Geneva, Switzerland, World Health Organization.
___. 2012c. *World Malaria Report 2012*. Geneva, Switzerland, World Health Organization.
___. 2013. *Tobacco: Fact Sheet N°339*. Geneva, Switzerland, World Health Organization. www.who.int/mediacentre/factsheets/fs339/en/index.html (Accessed 18 February 2013.)
WHO and UNICEF. 2013. *WHO-UNICEF Estimates of dtp3 Coverage*. Geneva, Switzerland/New York, World Health Organization/UNICEF. http://apps.who.int/immunization_monitoring/en/globalsummary/timeseries/tswucoveragedtp3.htm (Accessed 23 July 2013.)
Wiig, A. and Kolstad, I. 2013. Is it both what you know and who you know? Human capital, social capital and entrepreneurial success. *Journal of International Development,* Vol. 25, No. 5, pp. 626–39.
Witvliet, M. I., Kunst, A. E., Stronks, K. and Arah, O. A. 2012. Variations between world regions in individual health: a multilevel analysis of the role of socio-economic factors. *The European Journal of Public Health,* Vol. 22, No. 2, pp. 284–89.
World Bank. 2013a. *Global Monitoring Report: Rural-urban Dynamics and the Millennium Development Goals*. Washington, DC, World Bank.
___. 2013b. *World Development Indicators*. Washington, DC, World Bank. http://data.worldbank.org/data-catalog/world-development-indicators (Accessed 2 August 2013.)
World Resources Institute. 2012. *Climate Analysis Indicators Tool*. Washington, DC, World Resources Institute. http://cait.wri.org (Accessed 10 March 2013.)

Partie 3 – Aider les enseignants à en finir avec la crise de l'apprentissage

Abadzi, H. 2010. *Reading Fluency Measurements in EFA FTI Partner Countries: Outcomes and Improvement Prospects*. Washington, DC, Education for All Fast Track Initiative Secretariat. (Working Paper.)

Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab. 2006. *Making Schools Work for Marginalized Children: Evidence from an Inexpensive and Effective Program in India*. Cambridge, MA., Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab, Massachusetts Institute of Technology. (Policy Briefcase, 2.)

Abeberese, A. B., Kumler, T. J. and Linden, L. L. 2013. *Improving Reading Skills by Encouraging Children to Read in School: A Randomized Evaluation of the Sa Aklat Sisikat Reading Program in the Philippines*. Cambridge, MA., Abudul Latif Jameel Poverty Action Lab. (Working Paper, 17185.)

Aboud, F. E., Hossain, K. and O'Gara, C. 2008. The Succeed Project: challenging early school failure in Bangladesh. *Research in Comparative and International Education,* Vol. 3, No. 3, pp. 295–307.

Abu Naba'h, A., Al-Omarib, H., Ihmeideha, F. and Al-Wa'ilya, S. 2009. Teacher education programs in Jordan: a reform plan. *Journal of Early Childhood Teacher Education,* Vol. 30, No. 3, pp. 272–84.

Achyut, P., Bhatla, N., Singh, A. K., Verma, R. K., Khandekar, S., Pallav, P., Kamble, N., Jadhav, S., Wagh, V., Sonavane, R., Gaikward, R., Maitra, S., Kamble, S. and Nikalje, D. 2011. *Building Support for Gender Equality Among Young Adolescents in School: Findings from Mumbai, India*. New Delhi, International Center for Research on Women, Asia Regional Office.

Akaguri, L. 2011. *Quality Low-fee Private Schools for the Rural Poor: Perception or Reality? Evidence from Southern Ghana*. Brighton, UK, Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity, University of Sussex. (CREATE Pathways to Access Monograph, 69.)

Akyeampong, K. 2003. *Teacher Training in Ghana: Does it Count?* London, UK Department for International Development.

Akyeampong, K., Lussier, K., Pryor, J. and Westbrook, J. 2013. Improving teaching and learning of basic maths and reading in Africa: does teacher preparation count? *International Journal of Educational Development,* Vol. 33, No. 3, pp. 272–82.

Al-Samarrai, S., Syukriyah, D. and Setiawan, I. 2012. *Making Better Use of Teachers: Strengthening Teacher Management to Improve the Efficiency and Equity of Public Spending*. Washington, DC, World Bank. (Policy Brief, 74155.)

Alcázar, L., Rogers, F. H., Chaudhury, N., Hammer, J., Kremer, M. and Muralidharan, K. 2006. Why are teachers absent? Probing service delivery in Peruvian primary schools. *International Journal of Educational Research,* Vol. 45, pp. 117–36.

Alidou, H., Boly, A., Brock-Utne, B., Diallo, Y. S., Heugh, K. and Wolff, H. E. 2006. *Optimizing Learning and Education in Africa: The Language Factor – A Stock-taking Research on Mother Tongue and Bilingual Education in Sub-Saharan Africa.* Conference paper for Association for the Development of Education in Africa 2006 Biennial Meeting, Libreville, 27–31 March.

Allsop, T. and Chiuye, G. 2010. *Evaluation of Complementary Basic Education, Malawi*. Lilongwe, Cambridge Education.

Altinok, N. 2012. Performance differences between subpopulations in PISA 2009+. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.

___. 2013a. The impact of teacher knowledge on student achievement in 14 sub-Saharan African countries. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.

___. 2013b. A new international database on education quality: 1965–2011. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.

___. 2013c. Performance differences between subpopulations in TIMSS, PIRLS, SACMEQ and PASEC. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.

Altinyelken, H. K. 2010. Curriculum change in Uganda: teacher perspectives on the new thematic curriculum. *International Journal of Educational Development,* Vol. 30, No. 2, pp. 151–61.

Altinyelken, H. K. and Verger, A. 2013. The recontextualisation of global education reforms: insights from the case studies. Verger, A., Altinyelken, H. and de Koning, M. (eds), *Global Managerial Education Reforms and Teachers: Emerging Policies, Controversies and Issues in Developing Contexts*. Brussels, Education International Research Institute, pp. 141–155.

Aluko, R. 2009. The impact of an Advanced Certificate in Education (ACE) program on the professional practice of graduates. *International Review of Research in Open and Distance Learning,* Vol. 10, No. 4, pp. 1–25.

Amadio, M. 2013. A rapid assessment of curricula for general education focusing on cross-curricular themes and generic competencies or skills. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.

Andrabi, T., Das, J. and Khwaja, A. 2008. A dime a day: the possibilities and limits of private schooling in Pakistan. *Comparative Education Review,* Vol. 52, No. 3, pp. 329–55.

Andrabi, T., Das, J., Khwaja, A. I., Vishwanath, T. and Zajonc, T. 2007. *Pakistan Learning and Educational Achievements in Punjab Schools (LEAPS): Insights to Inform the Education Policy Debate*. Washington, DC, World Bank.

Arkorful, K. 2012. Complementary Education and the Opportunity to Learn in the Northern Region of Ghana. PhD thesis, University of Sussex, Brighton, UK.

Arlow, M. 2012. Education for local and global citizenship: the Northern Ireland experience. Education Above All (ed.), *Education for Global Citizenship*. Doha, Education Above All, pp. 89–100.

ASER Pakistan. 2013. *Annual Status of Education Report 2012*. Lahore, Pakistan, Annual Status of Education Report Pakistan.

Asia Society Partnership for Global Learning. 2011. *Improving Teacher Quality Around the World: The International Summit on the Teaching Profession.* Paper for the International Summit on the Teaching Profession, New York, Asia Society Partnership for Global Learning, 16–17 March.

Aslam, M. and Kingdon, G. 2011. What can teachers do to raise pupil achievement? *Economics of Education Review,* Vol. 30, No. 3, pp. 559–74.

Atherton, P. and Kingdon, G. 2010. *The Relative Effectiveness and Costs of Contract and Regular Teachers in India*. Oxford, UK, Centre for the Study of African Economies, University of Oxford. (Working Paper, 2010-15.)

Australian Capital Territory Government. 2012. *Everyone, Everyday: A Curriculum Resource to Raise Awareness About Disability for ACT Schools*. Canberra, Australian Capital Territory Government/ Australian Capital Territory Business Leaders.

Babcock, J., Babcock, P., Buhler, J., Cady, J., Cogan, L., Houang, R., Kher, N., Patrick, J., Rosolova, K., Schmidt, W. H. and Wight, K. 2010. *Breaking the Cycle: An International Comparison of U.S. Mathematics Teacher Preparation*. East Lansing, MICH., Michigan State University.

Ball, J. 2011. *Enhancing Learning of Children from Diverse Language Backgrounds: Mother Tongue-based Bilingual or Multilingual Education in the Early Years*. Paris, UNESCO.

Banerjee, A., Banerji, R., Duflo, E., Glennerster, R. and Khemani, S. 2008. *Pitfalls of Participatory Programs: Evidence from a Randomized Evaluation in Education in India*. Cambridge, MA., National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper, 14311.)

Banerjee, A. V., Cole, S., Duflo, E. and Linden, L. 2005. *Remedying Education: Evidence from Two Randomized Experiments in India*. Cambridge, MA., National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper, 11904.)

Banerji, R. and Wadhwa, W. 2012. Every child in school and learning well in India: investigating the implications of school provision and supplemental help. IDFC Foundation (ed.), *India Infrastructure Report 2012*. Chennai, India, IDFC Foundation, pp. 52–63.

Bangs, J. and Frost, D. 2012. *Teacher Self-efficacy, Voice and Leadership: Towards a Policy Framework for Education International*. Brussels/Cambridge, UK, Education International Research Institute/ University of Cambridge.

Barrera-Osorio, F., Garcia Moreno, V., Patrinos, H. A. and Porta, E. E. 2011. *Using the Oaxaca-Blinder Decomposition Technique to Analyze Learning Outcomes Changes Over Time: An Application to Indonesia's Results in PISA Mathematics*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, 5584.)

Bennell, P. and Akyeampong, K. 2007. *Teacher Motivation in Sub-Sahara Africa and South Asia*. London, UK Department for International Development. (Researching the Issues, 71.)
Bennell, P. and Ntagaramba, J. 2008. *Teacher Motivation and Incentives in Rwanda: A Situational Analysis and Recommended Priority Actions*. Kigali, Rwanda Education NGO Cooperation Platform.
Benveniste, L., Marshall, J. and Araujo, M. C. 2008a. *Teaching in Cambodia*. Washington, DC, World Bank.
Benveniste, L., Marshall, J. and Santibanez, L. 2008b. *Teaching in Lao PDR*. Washington, DC/Vientiane, World Bank/Lao People's Democratic Republic Ministry of Education.
Beutel, M., Macicame, A. and Tinga, R. 2011. *Teachers Talking: Primary Teachers' Contributions to the Quality of Education in Mozambique*. Kingston upon Thames, UK, Voluntary Service Overseas.
Bhattacharjea, S., Wadhwa, W. and Banerji, R. 2011. *Inside Primary Schools: A Study of Teaching and Learning in Rural India*. Mumbai, India, Pratham Mumbai Education Initiative.
Blömeke, S. 2012. Content, professional preparation, and teaching methods: how diverse is teacher education across countries? *Comparative Education Review,* Vol. 56, No. 4, pp. 684–714.
Blum, N. 2009. Small NGO schools in India: implications for access and innovation. *Compare,* Vol. 39, No. 2, pp. 219–48.
Bold, T., Kimenyi, W., Mwabu, G., Ng'ang'a, A. and Sandefur, J. 2013. *Scaling up What Works: Experimental Evidence on External Validity in Kenyan Education*. Washington, DC, Center for Global Development.
Borkum, E., Fang, H. and Linden, L. 2013. *Effects of School Libraries on Language Skills: Evidence from a Randomized Controlled Trial in India*. Bonn, Germany, Institute for the Study of Labor. (IZA Discussion Paper, 7267.)
Bourdon, J., Frölich, M. and Michaelowa, K. 2010. Teacher shortages, teacher contracts and their effect on education in Africa. *Journal of the Royal Statistical Society. Series A (Statistics in Society),* Vol. 173, No. 1, pp. 93–116.
BRAC. 2012. *Primary Schools*. Dhaka, BRAC. http://education.brac.net/primary-schools (Accessed 12 August 2013.)
___. 2013. *BRAC Annual Report 2012*. Dhaka, BRAC.
Bray, M. 2009. *Confronting the Shadow Education System: What Government Policies for What Private Tutoring?* Paris, UNESCO – International Institute for Educational Planning.
___. 2011. *The Challenge of Shadow Education: Private Tutoring and Its Implications for Policy Makers in the European Union*. Brussels, European Commission/Network of Experts in Social Sciences of Education and Training.
Brehm, W. C., Silova, I. and Mono, T. 2012. *Hidden Privatization of Public Education in Cambodia: The Impact and Implications of Private Tutoring*. London, Education Support Program, Open Society Foundations. (Working Paper, 39.)
Broekman, A. 2013. The rationale and effects of accountability policies on the work and motivation of teachers: evidence from Indonesia. Verger, A., Altinyelken, H. and de Koning, M. (eds), *Global Managerial Education Reforms and Teachers: Emerging Policies, Controversies and Issues in Developing Contexts*. Brussels, Education International Research Institute, pp. 19–36.
Brombacher, A., Collins, P., Cummiskey, C., De Galbert, P., Kochetkova, E. and Mulcahy-Dunn, A. 2012a. *Iraq Education Surveys: MAHARAT – Analysis of Student Performance in Reading and Mathematics, Pedagogic Practice, and School Management*. Washington, DC, US Agency for International Development. (Education Data for Decision Making II.)
Brombacher, A., Collins, P., Cummiskey, C., Kochetkova, E. and Mulcahy-Dunn, A. 2012b. *Student Performance in Reading and Mathematics, Pedagogic Practice, and School Management in Jordan*. Washington, DC/Amman, US Agency for International Development.
Bruns, B., Evans, D. and Luque, J. 2011a. *Achieving World-class Education in Brazil: The Next Agenda*. Washington, DC, World Bank.
Bruns, B., Filmer, D. and Patrinos, H. A. 2011b. *Making Schools Work: New Evidence on Accountability Reforms*. Washington, DC, World Bank.

Bruns, B., Mingat, A. and Rakotomalala, R. 2003. *Achieving Universal Primary Education by 2015: A Chance for Every Child*. Washington, DC, World Bank.
Bunyi, G. W., Wangia, J., Magoma, C. M. and Limboro, C. M. 2013. Teacher preparation and continuing professional development in Kenya: learning to teach early reading and mathematics. Nairobi, Kenyatta University. (Unpublished.)
Burns, T. and Shadoian-Gersing, V. 2010. The importance of effective teacher education for diversity. Burns, T. and Shadoian-Gersing, V. (eds), *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
Burton, P. 2005. *Suffering at School: The Results of the Malawi Gender-based Violence in Schools Survey*. South Africa, Pretoria, Institute of Security Studies.
Butcher, N. 2011. *Open Educational Resources and Higher Education*. Braamfontein, South Africa, South African Institute for Distance Education.
Bybee, R. W. 2008. Scientific literacy, environmental issues, and PISA 2006: the 2008 Paul F. Brandwein Lecture. *Journal of Science Education and Technology,* Vol. 17, No. 6, pp. 566–85.
Carnoy, M., Brodziak, I., Molina, A. and Socías, M. 2007. The limitations of teacher pay incentive programs based on inter-cohort comparisons: the case of Chile's SNED. *Education Finance and Policy,* Vol. 2, No. 3, pp. 189–227.
Casely-Hayford, L. and Ghartey, A. B. 2007. *The Leap to Literacy and Life Change in Northern Ghana: An Impact Assessment of School for Life (SfL)*. Accra, School for Life.
Central Agency for Public Mobilization and Statistics. 2013. *Egypt in Figures 2013: Income and Expenditures and Consumption.* www.capmas.gov.eg/pdf/EgyptInFigure/EgyptinFigures/Tables/English/income/income/files/income.pdf (Accessed 4 July 2013.)
Chaudhury, N., Hammer, J., Kremer, M., Muralidharan, K. and Rogers, F. H. 2006. Missing in action: teacher and health worker absence in developing countries. *Journal of Economic Perspectives,* Vol. 20, No. 1, pp. 91–116.
Chetty, D. and Khonyongwa, L. 2008. *Tiwoloke: HIV and Aids in the Education Workplace in Malawi.* Johannesburg, ActionAid.
Choi, J. G., Kurkcu, B., Mao, A. Y., Ponio, A. and Tanaka, Y. 2013. *The Effects of Education on Major Development Challenges: The Case of Environmental Protection*. London/Paris, London School of Economics/UNESCO.
Chudgar, A. 2013. Teacher labor force and teacher education in India: analysis of recent policy change and its potential implications. Akiba, M. (ed.), *Teacher Reforms Around the World: Implementations and Outcomes, International Perspectives on Education and Society* Vol. 19, Emerald, pp. 55-76.
Chudgar, A. and Luschei, T. F. 2013. Final report: study of teachers for children marginalized by social origin, economic status, or location. New York, UNICEF. (Unpublished.)
Clotfelter, C. T., Ladd, H. F. and Vigdor, J. L. 2009. Are teacher absences worth worrying about in the United States? *Education Finance and Policy,* Vol. 4, No. 2, pp. 115–49.
Cobb-Clark, D. A., Sinning, M. and Stillman, S. 2012. Migrant youths' educational achievement: the role of institutions. *Annals of the American Academy of Political and Social Sciences,* Vol. 643, No. 1, pp. 18–45.
Cole, E. 2012. Ourselves, others and the past that binds us: teaching history for peace and citizenship. Education Above All (ed.), *Education for Global Citizenship*. Doha, Education Above All, pp. 229–44.
Collins, P., De Galbert, P., Hartwell, A., Kochetkova, E., Mulcahy-Dunn, A., Nimbalkar, A. and Ralaingita, W. 2012. *Pupil Performance, Pedagogic Practice, and School Management: An SSME Pilot in Zambia*. Washington, DC, US Agency for International Development.
Concern, Catholic Relief Services, Ibis and Plan. 2010. *School-related Gender Based Violence in Sierra Leone*. Dublin/Baltimore, MD./Freetown, Concern Worldwide/Catholic Relief Services/Ibis Education for Development/Plan Sierra Leone.
Cour des Comptes. 2013. *Gérer les enseignants autrement*. Paris, Cour des Comptes.
Cueto, S., Guerrero, G., León, J., Seguin, E. and Muñoz, I. 2009. Explaining and overcoming marginalization in education: a focus on ethnic/language minorities in Peru. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010*.

Cueto, S., Toreron, M., León, J. and Deustua, J. 2008. *Asistencia Docente y Rendimiento Escolar: el Caso del Programa META* [Teacher Support and School Performance: The Case of the META Programme]. Lima, Grupo de Analises para el Desarrollo. (Working Paper, 53.)

Dakkak, N. 2011. *Obstacles Towards Curriculum Reform in the Middle East: Using Jordan and the UAE as Case Studies*. Dubai, United Arab Emirates, Dubai School of Government. (Policy Brief, 28.)

Darling-Hammond, L., Chung Wei, R. and Andree, A. 2010. *How High-achieving Countries Develop Great Teachers*. Stanford, Calif., Stanford Center for Opportunity Policy in Education.

Darling-Hammond, L., Chung Wei, R., Andree, A., Richardson, N. and Orphanos, S. 2009. *Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the U.S. and Abroad*. Washington, DC, National Staff Development Council.

Das, J., Dercon, S., Habyarimana, J. and Krishnan, P. 2007. Teacher shocks and student learning: evidence from Zambia. *Journal of Human Resources,* Vol. 42, No. 4, pp. 820–62.

Davidson, M. and Hobbs, J. 2013. Delivering reading intervention to the poorest children: the case of Liberia and EGRA-Plus, a primary grade reading assessment and intervention. *International Journal of Educational Development,* Vol. 33, No. 3, pp. 283–93.

Davidson, M., Korda, M. and Collins, O. W. 2011. Teachers' use of EGRA for continuous assessment: the case of EGRA Plus: Liberia. Gove, A. and Wetterberg, A. (eds), *The Early Grade Reading Assessment: Applications and Interventions to Improve Basic Literacy*. Research Triangle Park, NC, RTI International, pp. 113–37.

de Haan, G. 2006. The BLK '21' programme in Germany: a 'Gestaltungskompetenz'-based model for Education for Sustainable Development. *Environmental Education Research,* Vol. 12, No. 1, pp. 19–32.

DeStefano, J. 2011. *Teacher Recruitment and Deployment in Malawi: A 15 year crisis*. Research Triangle Park, NC, RTI International.

DeStefano, J., Schuh Moore, A., Balwanz, D. and Hartwell, A. 2006. *Meeting EFA: Reaching the Underserved Through Complementary Models of Effective Schooling*. Washington, DC, US Agency for International Development.

Development Aid from People to People. 2013. *Teacher Training Colleges*. Blantyre, Malawi, Development Aid from People to People. www.dapp-malawi.org/teacher-training-colleges (Accessed 31 July 2013.)

Development Finance International and Oxfam. 2013. *Government Spending Watch*. Development Finance International/Oxfam. www.governmentspendingwatch.org (Accessed 2 July 2013.)

DevTech Systems. 2008. *Safe Schools Project: Final Report*. Washington, DC, US Agency for International Development.

DFID. 2011. *National and International Assessments of Student Achievement*. London, UK Department for International Development.

DFID Ghana. 2012. *Complementary Basic Education: Business Case*. Accra, UK Department for International Development Ghana.

Digital StudyHall. 2013. *Digital StudyHall*. Santa Clara, Calif., The Digital Study Hall. http://dsh.cs.washington.edu/info/overview.html (Accessed 20 March 2013.)

Do, D. 2000. *Mathematics Teaching and Learning in Vietnam*. Ha Noi, Centre for Curriculum Development and Teaching Methods, National Institute for Educational Science.

Dolton, P. and Marcenaro-Gutierrez, O. D. 2011. If you pay peanuts do you get monkeys? A cross-country analysis of teacher pay and pupil performance. *Economic Policy,* Vol. 26, No. 65, pp. 5–55.

Dowd, A. J., Wiener, K. and Mabeti, F. 2009. *Malawi Literacy Boost 2009: Year 1 Report*. Westport, Conn., Save the Children United States.

Dryden-Peterson, S. 2011. *Refugee Education: A Global Review*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.

Duflo, E., Dupas, P. and Kremer, M. 2012a. *School Governance, Teacher Incentives, and Pupil-teacher Ratios: Experimental Evidence from Kenyan Primary Schools.* Cambridge, MA., National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper, 17939.)

Duflo, E., Hanna, R. and Ryan, S. P. 2012b. Incentives work: getting teachers to come to school. *American Economic Review,* Vol. 102, No. 4, pp. 1241–78.

Education Development Center. 2006. *New Approach to Literacy Instruction Transforms Guinean School*. Waltham, MA., Education Development Center. www.edc.org/newsroom/articles/new_approach_literacy_instruction_transforms_guinean_schools (Accessed 14 August 2013.)
Education Sector Support Programme in Nigeria. 2011. *Teacher Development Needs Analysis: Kano State, Nigeria*. Abuja, UK Department for International Development – Education Sector Support Programme in Nigeria.
Elbadawy, A., Assaad, R., Ahlburg, D. and Levison, D. 2007. Private and group tutoring in Egypt: where is the gender inequality? Cairo, Economic Research Forum. (Working Paper, 0429.)
Engle, P. L., Black, M. M., Behrman, J. R., Cabral de Mello, M., Gertler, P. J., Kapiriri, L., Martorell, R. and Young, M. E. 2007. Strategies to avoid the loss of developmental potential in more than 200 million children in the developing world. *The Lancet,* Vol. 369, No. 9557, pp. 229–42.
Epstein, A. I. and Opolot, S. P. 2012. *Gender Equity through Education (GEE): End of Project Performance Evaluation Report*. Washington, DC, US Agency for International Development.
Erden, F. T. 2009. A course on gender equity in education: does it affect gender role attitudes of preservice teachers? *Teaching and Teacher Education,* Vol. 25, No. 3, pp. 409–14.
European Commission. 2012. *Supporting the Teaching Profession for Better Learning Outcomes: Rethinking Education – Investing in Skills for Better Socio-economic Outcomes*. Strasbourg, France, European Commission.
Evans, P. and Ebersold, S. 2012. Achieving equity in secondary and tertiary education for students with disabilities and learning difficulties. Heyman, J. and Cassola, A. (eds), *Lessons in Educational Equality: Successful Approaches to Intractable Problems Around the World*. Oxford, UK, Oxford University Press, pp. 78–99.
Fairlie, R. W. and Robinson, J. 2013. *Experimental Evidence on the Effects of Home Computers on Academic Achievement Among Schoolchildren*. Cambridge, MA., Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab, Massachusetts Institute of Technology.
Farrell, P., Alborz, A., Howes, A. and Pearson, D. 2010. The impact of teaching assistants on improving pupils' academic achievement in mainstream schools: a review of the literature. *Educational Review,* Vol. 62, No. 4, pp. 435–48.
Fehrler, S., Michaelowa, K. and Wechtler, A. 2009. The effectiveness of inputs in primary education: insights from recent student surveys for sub-Saharan Africa. *Journal of Development Studies,* Vol. 45, No. 9, pp. 1545–78.
Forlin, C. 2010. Teacher education for inclusion. Rose, R. (ed.), *Confronting Obstacles to Inclusion: International Responses to Developing Inclusive Education*. Oxford, UK, Routledge, pp. 155–70.
Forlin, C. and Dinh, N. T. 2010. A national strategy for supporting teacher educators to prepare teachers for inclusion. Forlin, C. (ed.), *Teacher Education for Inclusion: Changing Paradigms and Innovative Approaches*. Oxford, UK, Routledge, pp. 34–44.
Forum for African Women Educationalists. 2006. *Experiences in Creating a Conducive Environment for Girls in School*. Nairobi, Forum for African Women Educationalists.
___. 2013. *Gender-responsive Pedagogy*. Nairobi, Forum for African Women Educationalists. www.fawe.org/activities/interventions/GRP/index.php (Accessed 10 June 2013.)
Fyfe, A. 2007. *The Use of Contract Teachers in Developing Countries: Trends and Impact*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization.
Gao, F. and Shum, M. S. K. 2010. Investigating the role of bilingual teaching assistants in Hong Kong: an exploratory study. *Educational Research,* Vol. 52, No. 4, pp. 445–56.
Geeves, R. and Bredenberg, K. 2005. *Contract Teachers in Cambodia*. Paris, UNESCO –International Institute for Educational Planning.
Ghana Education Sector Mission. 2013. Draft aide memoire: Ghana education sector mission – pre-identification Ghana secondary education (P145741) Ghana Partnership for Education Grant (P129381-TF013140) May 6–15. Accra, Ghana Ministry of Education.
Ghana Education Service. 2010. *Open and Distance Learning (ODL) Teacher Education to Support Teacher Development in Ghana: the Untrained Teachers Diploma in Basic Education – An Evaluation Report*. Accra, Teacher Education Division, Ghana Education Service.

Ghana Ministry of Education. 2012a. Draft pre-tertiary teacher development and management policy. Accra, Ministry of Education. (Unpublished.)

___. 2012b. *Ghana National Education Assessment: 2011 Findings Report*. Accra, Ministry of Education.

Ghuman, S. and Lloyd, C. 2010. Teacher absence as a factor in gender inequalities in access to primary schooling in rural Pakistan. *Comparative Education Review,* Vol. 54, No. 4, pp. 539–54.

Gilpin, G. A. 2011. Reevaluating the effect of non-teaching wages on teacher attrition. *Economics of Education Review,* Vol. 30, No. 4, pp. 598–616.

Gindin, J. and Finger, L. 2013. Promoting education quality: the role of teacher unions in Latin America. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.

Glazerman, S., Mayer, D. P. and Decker, P. T. 2006. Alternative routes to teaching: the impacts of Teach for America on student achievement and other outcomes. *Journal of Policy Analysis and Management,* Vol. 25, No. 1, pp. 75–96.

Glewwe, P., Hanushek, E. A., Humpage, S. D. and Ravina, R. 2011. *School Resources and Educational Outcomes in Developing Countries: a Review of the Literature from 1990 to 2010*. Cambridge, MA., National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper, 17554.)

Glewwe, P., Ilias, N. and Kremer, M. 2010. Teacher incentives. *American Economic Journal: Applied Economics,* Vol. 2, No. 3, pp. 205–27.

Glewwe, P., Kremer, M. and Moulin, S. 2007. *Many Children Left Behind? Textbooks and Test Scores in Kenya*. Cambridge, MA., Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab, Massachusetts Institute of Technology.

Glewwe, P. and Maïga, E. 2011. *The Impacts of School Management Reforms in Madagascar: Do the Impacts Vary by Teacher Type?* Cambridge, MA., Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab.

Global Partnership for Education. 2012. *Results for Learning Report 2012: Fostering Evidence-based Dialogue to Monitor Access and Quality in Education*. Washington, DC, Global Partnership for Education.

Globalgiving. 2013. *Gender Equity Through Education in South Sudan*. Washington, DC, Globalgiving. www.globalgiving.org/projects/girlseducationsudan (Accessed 23 September 2013.)

Goldhaber, D. and Walch, J. 2012. Strategic pay reform: a student outcomes-based evaluation of Denver's ProComp teacher pay initiative. *Economics of Education Review,* Vol. 31, No. 6, pp. 1067–83.

Gove, A. and Cvelich, P. 2010. *Early Reading: Igniting Education for All – a Report by the Early Grade Learning Community of Practice*. Research Triangle Park, NC, RTI International.

___. 2011. *Early Reading: Igniting Education for All – A Report by the Early Grade Learning Community of Practice, Revised Edition*. Research Triangle Park, NC, RTI International.

Goyal, S. and Pandey, P. 2009. *How Do Government and Private Schools Differ? Findings from Two Large Indian States*. Washington, DC, World Bank.

Greaney, V. and Kellaghan, T. 2008. *National Assessments of Educational Achievement: Assessing National Achievement Levels in Education*. Washington, DC, World Bank.

Guadalupe, C., Leon, J. and Cueto, S. 2013. Charting progress in learning outcomes in Peru using national assessments. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.

Guerrero, G., Leon, J., Zapata, M., Sugimaru, C. and Cueto, S. 2012. *What Works to Improve Teacher Attendance in Developing Countries? A Systematic Review*. London, Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre, Institute of Education, University of London.

Gulpers, E. E. 2013. Teacher accountability in an era of financial scarcity: the case of Jamaican primary education reform. Verger, A., Altinyelken, H. and de Koning, M. (eds), *Global Managerial Education Reforms and Teachers: Emerging Policies, Controversies and Issues in Developing Contexts*. Brussels, Education International Research Institute, pp. 37–54.

Habib, M. 2010. The impact of 2002 national teacher contract policy reform on teacher absenteeism in Lahore, Pakistan. PhD dissertation, Washington, DC., The George Washington University.

Hanushek, E. A. and Rivkin, S. G. 2012. The distribution of teacher quality and implications for policy. *Annual Review of Economics,* Vol. 4, No. 1, pp. 31–57.

Hardman, F. 2012. *Review: Teacher Support and Development Interventions*. London, Save the Children.

Hardman, F., Abd-Kadir, J., Agg, C., Migwi, J., Ndambuku, J. and Smith, F. 2009. Changing pedagogical practice in Kenyan primary schools: the impact of school-based training. *Comparative Education,* Vol. 45, No. 1, pp. 65–86.

Härmä, J. 2009. Can choice promote Education for All? Evidence from growth in private primary schooling in India. *Compare,* Vol. 39, No. 2, pp. 151–65.

___. 2011. *Study of Private Schools in Lagos*. Abuja, UK Department for International Development – Education Sector Support Programme in Nigeria. (Report, LG303.)

Härmä, J. and Adefisayo, F. 2013. Scaling up: challenges facing low-fee private schools in the slums of Lagos, Nigeria. Srivastava, P. (ed.), *Low-fee Private Schooling: Aggravating Equity or Mitigating Disadvantage?* Oxford, UK, Symposium Books, pp. 129–51.

Harris, R. 2009. *Capacity Building for Sustainable Development: Teaching Assistants – At School*, Ray Harris. http://rayharris57.wordpress.com/2009/05/29/teaching-assistants-at-school (Accessed 3 March 2013.)

Hartmann, S. 2007. *The Informal Market of Education in Egypt: Private Tutoring and its Implications.* Conference paper for AEGIS European Conference on African Studies, Leiden, the Netherlands, 11–14 July.

Haugen, C. S., Klees, S. J., Stromquist, N. P., Lin, J., Choti, T. and Corneilse, C. 2011. *Increasing Female Primary School Teachers in African Countries: Barriers and Policies*. College Park, MD./Nairobi, University of Maryland/Forum for African Women Educationalists.

He, F. and Linden, L. 2009. A better way to teach children to read? Evidence from a randomized controlled trial. New York. (Unpublished.)

Heilig, J. V. and Jez, S. J. 2010. *Teach for America: a Review of the Evidence*. East Lansing, Mich., Great Lakes Center for Education Research and Practice.

Herrmann, M. A. and Rockoff, J. E. 2010. *Worker Absence and Productivity: Evidence from Teaching*. Cambridge, MA., National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper, 16524.)

Heugh, K., Benson, C., Bogale, B. and Yohannes, M. A. G. 2007. *Final Report Study on Medium of Instruction in Primary Schools in Ethiopia*. Addis Ababa, Ethiopia Ministry of Education.

Ho, J. and Thukral, H. 2009. Tuned in to student success: assessing the impact of interactive radio instruction for the hardest-to-reach. *Journal of Education for International Development,* Vol. 4, No. 2, pp. 1–18.

Hossain, A. and Zeitlyn, B. 2010. *Poverty, Equity and Access to Education in Bangladesh*. Brighton, UK, Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity, University of Sussex. (CREATE Pathways to Access Monograph, 51.)

Huisman, J. and Smits, J. 2009a. Effects of household- and district-level factors on primary school enrollment in 30 developing countries. *World Development,* Vol. 37, No. 1, pp. 179–93.

___. 2009b. *Keeping Children in School: Household and District-level Determinants of School Dropout in 363 Districts of 30 Developing Countries*. Nijmegen, the Netherlands, Nijmegen Center for Economics. (Working Paper, 09-105.)

Hungi, N., Makuwa, D., Ross, K., Saito, M., Dolata, S., van Cappelle, F., Paviot, L. and Vellien, J. 2010. *SACMEQ III Project Results: Pupil Achievement Levels in Reading and Mathematics*. Harare, Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality. (Working Document, 1.)

Hunt, F. 2013. Review of national policies on learning and teaching. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.

Imorou, A. C. 2010. *L'action politico-syndicale des enseignants au Bénin (1945–2008): approche socio-historique* [Political and trade union action of teachers in Benin (1945–2008): socio-historical approach]. Mainz, Germany, Institut für Ethnologie und Afrikastudien, Johannes Gutenberg-Universität. (Working Paper, 111.)

Inclusive Education in Action. 2010. *Training Teacher Educators in Vietnam*. Paris/Odense, Denmark, Inclusive Education in Action/UNESCO/European Agency for Development in Special Needs Education. www.inclusive-education-in-action.org/iea/index.php?menuid=30&reporeid=140 (Accessed 27 May 2013.)

India National Council of Educational Research and Training. 2005. *National Curriculum Framework 2005*. New Delhi, National Council of Educational Research and Training.

___. 2011. *Programme Evaluation Report: Activity Based Learning: Tamil Nadu*. New Delhi, National Council of Educational Research and Training/Sarva Shiksha Abhiyan Technical Cooperation Fund.

Inter-agency Education Coordination Group. 2013. *Dadaab Teacher Development and Management Strategy (2013-2015)*. Nairobi, Inter-agency Education Coordination Group.

International Research Foundation for Open Learning. 2004. Improving the quality of primary school through distance education. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2004*.

Irving, M. 2012. Teacher labour markets in South Africa and Botswana: a comparative analysis. *Prospects,* Vol. 42, No. 4, pp. 389–402.

Iyer, R. G. 2012. Government ban on private tuition irks teachers, parents. *The New Indian Express,* 6 December.

Jacob, B. A. and Walsh, E. 2011. What's in a rating? *Economics of Education Review,* Vol. 30, No. 3, pp. 443–8.

Jaramillo, M. 2012. The spatial geography of teacher labor markets: evidence from a developing country. *Economics of Education Review,* Vol. 31, No. 6, pp. 984–95.

Jere, C. M. 2012. Alternative approaches to education provision for out-of-school youth in Malawi. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.

Jerrim, J. 2012. The socio-economic gradient in teenagers' reading skills: how does England compare with other countries? *Fiscal Studies,* Vol. 33, No. 2, pp. 159–84.

Jordan Ministry of Education. 2012. *Education Reform for Knowledge Economy: Second Phase*. Amman, Ministry of Education.

Kam, M., Kumar, A., Jain, S., Mathur, A. and Canny, J. 2009. *Improving Literacy in Rural India: Cellphone Games in an After-School Program.* Paper presented at the 3rd International Conference on Information and Communication Technologies and Development, Doha, 17–19 April, 2009.

Kang, N.-H. and Hong, M. 2008. Achieving excellence in teacher workforce and equity in learning opportunities in South Korea. *Educational Researcher,* Vol. 37, No. 4, pp. 200–07.

Kanjee, A. 2009. Enhancing teacher assessment practices in South African schools: evaluation of the assessment resource banks. *Education As Change,* Vol. 13, No. 1, pp. 73–89.

Karras, K. G. and Wolhuter, C. C. (eds). 2010. *International Handbook on Teacher Education Worldwide: Issues and Challenges for Teacher Profession*. Athens, Atrapos Editions.

Kasule, D. and Mapolelo, D. 2005. Teachers' strategies of teaching primary school mathematics in a second language: a case of Botswana. *International Journal of Educational Development,* Vol. 25, No. 6, pp. 602–17.

Kellaghan, T., Greaney, V. and Murray, T. S. 2009. *Using the Results of a National Assessment of Educational Achievement*. Washington, DC, World Bank.

Kenya Teachers Service Commission. 2010. *Teachers Service Commission Circular 2010/3: Protection of Pupils/Students from Sexual Abuse*. Nairobi, Kenya Teachers Service Commission.

___. 2013. *Code of Regulations for Teachers*. Nairobi, Kenya Teachers Service Commission.

Kingdon, G., Aslam, M., Rawal, S. and Das, S. 2013. *Are Contract Teachers and Para-teachers a Cost-effective Intervention to Address Teacher Shortage and Improve Learning Outcomes?* London, Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre, Institute of Education, University of London.

Kingdon, G. and Banerji, R. 2009. *Addressing School Quality: Some Policy Pointers from Rural North India*. Cambridge, UK, Research Consortium on Educational Outcomes and Poverty, University of Cambridge. (Policy Brief, 5.)

Kingdon, G. and Muzammil, M. 2003. *The Political Economy of Education in India: Teacher Politics in Uttar Pradesh*. New Delhi, Oxford University Press.

Kingdon, G. and Sipahimalani-Rao, V. 2010. Para-teachers in India: status and impact. *Economic and Political Weekly,* Vol. 45, No. 12, pp. 59–67.

Kirk, J. 2006. *The Impact of Women Teachers on Girls' Education*. Bangkok, UNESCO Thailand.

Kremer, M., Chaudhury, N., Rogers, F. H., Muralidharan, K. and Hammer, J. 2005. Teacher absence in India: a snapshot. *Journal of the European Economic Association,* Vol. 3, No. 2–3, pp. 658–67.
Kremer, M., Miguel, E. and Thornton, R. 2009. Incentives to learn. *Review of Economics and Statistics,* Vol. 91, No. 3, pp. 437–56.
Leach, F., Slade, E. and Dunne, M. 2012. *Desk Review for Concern: Promising Practice in School Related Gender Based Violence (SRGBV) Prevention and Response Programming Globally*. Brighton, UK, Centre for International Education, University of Sussex.
Leigh, S. and Epstein, A. 2012. *South Sudan Interactive Radio Instruction Performance Evaluation Report.* Washington, DC, US Agency for International Development.
Levin, B. 2010. *Eight Reasons Merit Pay for Teachers is a Bad Idea*. Toronto, Ont., Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.
Lewin, K. and Stuart, J. 2003. *Researching Teacher Education: New Perspectives on Practice, Performance and Policy*. Brighton, UK, Centre for International Education, University of Sussex. (Multi-site Teacher Education Research Project Synthesis Report.)
Lewis, I. and Bagree, S. 2013. *Teachers for All: Inclusive Teaching for Children with Disabilities*. Brussels, International Disability and Development Forum.
Linden, L. 2008. *Complement or Substitute? The Effect of Technology on Student Achievement in India*. Washington, DC, World Bank. (InfoDev Working Paper, 17.)
Lloyd, C. B. 2013. *Education for Girls: Alternative Pathways to Girls' Empowerment*. London, Girl Hub, Nike Foundation/UK Department for International Development.
Longden, K. 2013. Accelerated learning programmes: what can we learn from them about curriculum reform? Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.
Lück, M. and Parente, M. 2007. *Using Accelerated Learning to Correct Student Flows: The Case of Paraná*. Brasilia, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.
Luschei, T. F. 2012a. The effectiveness and distribution of male primary teachers: evidence from two Mexican states. *International Journal of Educational Development,* Vol. 32, No. 1, pp. 145–54.
___. 2012b. In search of good teachers: patterns of teacher quality in two Mexican states. *Comparative Education Review,* Vol. 56, No. 1, pp. 69–97.
Luschei, T. F., Chudgar, A. and Rew, J. 2013. Exploring differences in the distribution of teacher qualifications across Mexico and South Korea: evidence from the Teaching and Learning International Survey. *Teachers College Record,* Vol. 115, No. 5.
Malawi Government. 2010. *Primary Achievement Sample Survey Report*. Lilongwe, Ministry of Education, Science and Technology.
Mambo, M. N. 2011. *Report on Achievements Under the DAPP/UNICEF Partnership: Pre-service Training of Female Teachers*. Blantyre, Malawi, Development Aid from People to People.
Management for Development Foundation. 2013. *Integration of "Healthy Learning" Approach in Basic Education*. Ede, the Netherlands, Management for Development Foundation Training and Consultancy.
Martinez, S., Naudeau, S. and Pereira, V. 2012. *The Promise of Preschool in Africa: A Randomized Impact Evaluation of Early Childhood Development in Rural Mozambique*. Washington, DC, World Bank/ Save the Children.
Martins, P. 2010. *Individual Teacher Incentives, Student Achievement and Grade Inflation*. London, Centre for the Economics of Education, London School of Economics.
McEwan, P. J. and Trowbridge, M. 2007. The achievement of indigenous students in Guatemalan primary schools. *International Journal of Educational Development,* Vol. 27, No. 1, pp. 61–76.
McEwan, P. J. 2008. Evaluating multigrade school reform in Latin America. *Comparative Education,* Vol. 44, No. 4, pp. 465–83.
McQuaide, S. 2011. School-based versus distance training for rural teachers in China. *Asian Journal of Distance Education,* Vol. 9, No. 1, pp. 14–34.
Metzler, J. and Woessmann, L. 2012. The impact of teacher subject knowledge on student achievement: evidence from within-teacher within-student variation. *Journal of Development Economics,* Vol. 99, No. 2, pp. 486–96.

Miller, R. T., Murnane, R. J. and Willett, J. B. 2007. *Do Teacher Absences Impact Student Achievement? Longitudinal Evidence from One Urban School District*. Cambridge, Mass., National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper, 13356.)

Mitchell, C. and Yang, K.-H. 2012. *Woman+Teacher+Rural: Bringing Gender into the Policy Framework on Teacher Deployment in Rural Areas*. Montreal, Que., Institute for the Study of International Development, McGill University. (Research to Practice Policy Briefs, 1.)

Mithani, S., Alam, I., Babar, J. A., Dowd, A. J., Hanson, J. and Ochoa, C. 2011. *Literacy Boost Pakistan: Year 1 Report*. London, Save the Children.

Mizala, A. and Ñopo, H. 2012. *Evolution of Teachers' Salaries in Latin America at the Turn of the 20th: How Much Are They (Under or Over) Paid?* Bonn, Germany, Institute for the Study of Labor. (IZA Discussion Paper Series, 6806.)

Mizala, A. and Torche, F. 2012. Bringing the schools back in: the stratification of educational achievement in the Chilean voucher system. *International Journal of Educational Development,* Vol. 32, No. 1, pp. 132–44.

Moleni, C. M. and Ndalama, L. 2004. *Teacher Absence and Attrition in Primary Schools in Malawi: A Case Study of Four Districts*. Zomba, Malawi, Centre for Educational Research and Training/Malawi Institute of Education.

Moloi, M. Q. and Chetty, M. 2010. *The SACMEQ III Project in South Africa: A Study of the Conditions of Schooling and the Quality of Education*. Pretoria, South Africa Ministry of Basic Education.

Mulkeen, A. 2006. *Teachers for Rural Schools: A Challenge for Africa.* Conference paper for Association for the Development of Education in Africa Biennale on Education in Africa: Effective Schools and Quality Improvement, Libreville, 27–31 March.

___. 2010. *Teachers in Anglophone Africa: Issues in Teacher Supply, Training, and Management*. Washington, DC, World Bank.

___. 2013. *Teacher Policy in Primary and Secondary Education in Development Cooperation*. Bonn, Germany, Ministry for Economic Cooperation and Development. (Discussion Paper.)

Mulkeen, A., Chapman, D. W. and DeJaeghere, J. G. 2004. *Recruiting, Retaining and Retraining Secondary School Teachers and Principals in Sub-Saharan Africa*. Washington, DC, Academy for Educational Development. (Secondary Education in Africa Thematic Study, 4.)

Mulkeen, A. and Crowe-Taft, N. 2010. *Teacher Attrition in Sub-Saharan Africa: the Neglected Dimension of the Teacher Supply Challenge.* Paris, UNESCO.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P. and Arora, A. 2012. *TIMSS 2011 International Results in Mathematics*. Chestnut Hill, Mass., TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College.

Muralidharan, K. and Kremer, M. 2009. Public and Private Schools in Rural India. Chakrakbarti, R. and Peterson, P. (eds), *School Choice International: Explaining Public-Private Partnerships*. Cambridge, MA. MIT Press.

Murphy-Graham, E. 2008. Opening the black box: women's empowerment and innovative secondary education in Honduras. *Gender and Education,* Vol. 20, No. 1, pp. 31–50.

Najjumba, I. M. and Marshall, J. H. 2013. *Improving Learning in Uganda Vol. II: Problematic Curriculum Areas and Teacher Effectiveness – Insights from National Assessments*. Washington, DC, World Bank.

Nal'ibali. 2013. *Resources*, Nal'ibali. http://nalibali.org/resources (Accessed 9 August 2013.)

Nguyet, D. T. and Ha, L. T. 2010. *Preparing Teachers for Inclusive Education*. Baltimore, Md., Catholic Relief Services.

Ngware, M., Oketch, M., Mutisya, M. and Abuya, B. 2010. *Classroom Observation Study: A Report on the Quality and Learning in Primary Schools in Kenya*. Nairobi, African Population and Health Research Center.

Nicholson, S. 2007. *Accelerated Learning in Post Conflict Settings*. Washington, DC, World Bank.

Nikièma, N. 2011. A first-language-first multilingual model to meet the quality imperative in formal basic education in three francophone West African countries. *International Review of Education,* Vol. 57, No. 5–6, pp. 599–616.

Nkutu, A., Bang, T. and Tooman, D. 2010. *Evaluation of NRC's Accelerated Learning Programme in Liberia*. Oslo, Norwegian Refugee Council.

Nonoyama-Tarumi, Y. and Willms, J. D. Family Background Versus School Resources and Teacher Quality: Findings from the 2011 Trends in International Mathematics and Science Study. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.

Norad. 2009. *Primary Education for Disadvantaged Children Project (PEDC) (PO44803): Report of the Joint World Bank-Donors Progress Review with Australia (AusAID), Canaga (CIDA), Norway and United Kingdom (DFID)*. Oslo, Norwegian Agency for Development Cooperation. (Norad Collected Reviews, 9/2009.)

Nordstrum, L. E. 2013. *Teacher Supply, Training and Cost in the Context of Rapidly Expanding Enrolments*. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.

NZEI Te Riu Roa. 2013. *Teacher Registration*. Auckland, New Zealand Educational Institute Te Riu Roa. www.nzei.org.nz/NZEI/Help/FAQs/teacher%20registration.aspx (Accessed 11 September 2013.)

O'Connor, U., Beattie, K. and Niens, U. 2008. *An Evaluation of the Introduction of Local and Global Citizenship to the Northern Ireland Curriculum*. Coleraine, UK, UNESCO Centre, University of Ulster.

OECD. 2005. *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Education and Training Policy series.)

____. 2009. *Evaluating and Rewarding the Quality of Teachers: International Practices*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

____. 2010. *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

____. 2011a. *Building a High-quality Teaching Profession: Lessons From Around the World*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

____. 2011b. *Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

____. 2013a. *Are Countries Moving Towards More Equitable Education Systems?* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (PISA in Focus, 25.)

____. 2013b. *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

____. 2013c. *Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

Oketch, M. and Mutisya, M. 2013. Evolution of Educational Outcomes in Kenya. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.

Oman Ministry of Education and World Bank. 2012. *Education in Oman: the Drive for Quality*. Muscat, Ministry of Education.

Østergaard, E. 2013. *Review of IBIS Accelerated Learning Programme in South Sudan*. Copenhagen, IBIS/Danida.

Paraguay Ministry of Education. 2011. *National Education Plan to 2024*. Asunción, Ministry of Education.

Parkes, J. and Heslop, J. 2011. *Stop Violence Against Girls in School: A Cross-country Analysis of Baseline Research from Ghana, Kenya and Mozambique*. London, Institute of Education/ActionAid International.

Pedzisai, E., Chingombe, W., Manyani, A., Zinyandu, T., Katsvanga, C. A. T., Chipunza, U., Matarira, C. H., Mazorodze, S., Mudavanhu, C. and Chinyanganya, T. P. 2012. Addressing socio-economic challenges of science teacher training through virtual and open distance learning in Zimbabwe. *Basic Research Journal of Education Research and Review,* Vol. 1, No. 4, pp. 60–74.

Perraton, H. 2010. *Teacher Education: The Role of Open and Distance Learning*. Vancouver, BC., Commonwealth of Learning.

Piper, B. and Korda, M. 2011. *EGRA Plus: Liberia – Project Evaluation Report*. Monrovia, US Agency for International Development Liberia.

Plan International. 2008. *From Catastrophe to Opportunity: Children in Asia Creating Positive Social Changes after Disasters.* Bangkok, Plan International Asia Regional Office.

Pôle de Dakar and République du Bénin. 2011. *La question enseignante au Bénin: un diagnostic holistique pour la construction d'une politique enseignante consensuelle, soutenable et durable* [The teaching issue in Benin: a holistic diagnostic for the construction of a consensual, sustainable and lasting teaching policy]. Dakar, Pôle de Dakar.

Pratham. 2013. *Annual Status of Education Report (Rural) 2012: Provisional*. New Delhi, Annual Status of Education Report Centre.
Primary Education for Disadvantaged Children. 2010. Longitudinal study involving teaching assistants in Vietnam. Ha Noi, Primary Education for Disadvantaged Children. (Unpublished.)
Pritchett, L. and Beatty, A. 2012. *The Negative Consequence of Overambitious Curricula in Developing Countries*. Washington, DC, Center for Global Development. (Working Paper, 293.)
Pritchett, L. and Murgai, R. 2007. Teacher compensation: can decentralization to local bodies take India from perfect storm through troubled waters to clear sailing? Bery, S., Bosworth, B. and Panagariya, A. (eds), *India Policy Forum 2006–07*. New Delhi, Sage Publications India Pvt. Ltd., pp.123–78.
PROBE Team. 1999. *Public Report on Basic Education in India*. New Delhi, Oxford University Press.
Project for the Study of Alternative Education in South Africa. 2013. *Past Projects*. Cape Town, South Africa, Project for the Study of Alternative Education in South Africa, University of Cape Town. www.praesa.org.za/about-praesa-2 (Accessed 9 August 2013.)
Pryor, J., Akyeampong, K., Westbrook, J. and Lussier, K. 2012. Rethinking teacher preparation and professional development in Africa: an analysis of the curriculum of teacher education in the teaching of early reading and mathematics. *The Curriculum Journal,* Vol. 23, No. 4, pp. 409–502.
Quan-Baffour, K. P. and Arko-Achemfuor, A. 2013. The effects of lack of career path on job satisfaction among South African teachers. *Anthropologist,* Vol. 15, No. 1, pp. 25–32.
Queen Rania Teacher Academy. 2011. *Queen Rania Teacher Academy Annual Report 2011*. Amman, Queen Rania Teacher Academy.
Ramgaraju, B., Tooley, J. and Dixon, P. 2012. *The Private School Revolution in Bihar: Findings from a Survey in Patna Urban*. New Delhi/Newcastle, UK, India Institute/EG West Centre, Newcastle University.
Rau, T. and Contreras, D. 2011. Tournament incentives for teachers: the case of Chile. Santiago, Pontificia Universidad Catolica de Chile and Departamento de Economía and Centro de Microdatos, Universidad de Chile. (Unpublished.)
Ravela, P. 2005. A formative approach to national assessments: the case of Uruguay. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education,* Vol. 35, No. 1, pp. 21–43.
Ravitch, D. 2010. *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice are Undermining Education*. New York, Basic Books.
Robinson, B. and Wenwu, Y. 2009. Strengthening basic education: an EU-China joint project in Gansu Province. *European Journal of Education Research, Development and Policy,* Vol. 44, No. 1, pp. 95–109.
Rogers, F. H. and Vegas, E. 2009. *No More Cutting Class? Reducing Teacher Absence and Providing Incentives for Performance*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, 4847.)
Rolla San Francisco, A., Arias, M., Villers, R. and Snow, C. 2006. Evaluating the impact of different early literacy interventions on low-income Costa Rican kindergarteners. *International Journal of Educational Research,* Vol. 45, No. 3, pp. 188–201.
Rolleston, C., James, Z. and Aurino, E. 2013. Exploring the effect of educational opportunity and inequality on learning outcomes in Ethiopia, Peru, India and Vietnam. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.
Rosen, Y. and Manny-Ikan, E. 2011. The social promise of the Time To Know program. *Journal of Interactive Online Learning,* Vol. 10, No. 3, pp. 150–61.
Rosenburg, E. 2008. *Evaluation of the Eco-Schools South Africa Programme 2007–2008*. Cape Town, South Africa/Howick, South Africa, World Wildlife Fund South Africa/The Wildlife and Environment Society of South Africa/Cape Action for People and the Environment.
Rothstein, J. 2010. Teacher quality in educational production: tracking, decay, and student achievement. *Quarterly Journal of Economics,* Vol. 125, No. 1, pp. 175–214.
RTI International. 2012. *GILO: Early Grade Reading – Manual for Participants*. Research Triangle Park, NC, Research Triangle International.
Rubagiza, J., Were, E. and Sutherland, R. 2011. Introducing ICT into schools in Rwanda: educational challenges and opportunities. *International Journal of Educational Development,* Vol. 31, No. 1, pp. 37–43.

Sahni, U., Gupta, R., Hull, G., Javid, P., Setia, T., Toyama, K. and Wang, R. 2008. *Using Digital Video in Rural Indian Schools: A Study of Teacher Development and Student Achievement.* Paper for Annual Meeting of the American Educational Research Association, Buffalo, NY, March 2008.

Saigal, A. and Joshi, S. 2013. School and teacher education reform program: Rajasthan (India) case study on teaching and learning for development. (Unpublished.)

Santibáñez, L., Martínez, J. F., Datar, A., Patrick J. McEwan, Setodji, C. M. and Basurto-Dávila, R. 2007. *Breaking Ground: Analysis of the Assessment System and Impact of Mexico's Teacher Incentive Program "Carrera Magisterial"*. Santa Monica, Calif., RAND Corporation.

Sapire, I. and Sorto, M. A. 2012. Analyzing teaching quality in Botswana and South Africa. *Prospects,* Vol. 42, No. 4, pp. 433–51.

Savage, R. and Carless, S. 2005. Learning support assistants can deliver effective reading interventions for 'at-risk' children. *Educational Research,* Vol. 47, No. 1, pp. 45–61.

____. 2008. The impact of early reading interventions delivered by classroom assistants on attainment at the end of Year 2. *British Educational Research Journal,* Vol. 34, No. 3, pp. 363–85.

Save the Children. 2013. *Literacy Boost*. London, Save the Children. www.savethechildren.org/site/c.8rKLIXMGIpI4E/b.7084483 (Accessed 8 August 2013.)

Schleicher, A. (ed.) 2012. *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from Around the World*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

SchoolScape and Tamil Nadu Government. 2009. *Activity Based Learning: Effectiveness of ABL Under SSA June 2007–April 2008*. Chennai, India, SchoolScape/Tamil Nadu Government.

Selby, D. and Kagawa, F. 2012. *Disaster Risk Reduction in School Curricula: Case Studies from Thirty Countries*. Paris/Geneva, Switzerland, UNESCO/UNICEF.

Senou, B. M. 2008. Contractualisation de la fonction enseignante et comportement des maîtres au primaire: cas du Bénin [Contractualization of the teaching function and behaviour of primary school teachers: the case of Benin]. Yaoundé, Université de Yaoundé II-SOA. (Unpublished.)

Servas, N. 2012. Responsible citizenship: an education programme in returnee areas of Burundi. Education Above All (ed.), *Education for Global Citizenship*. Doha, Education Above All, pp. 129–40.

Shah, S. F. 2012. Gender inclusion: a neglected aspect of the English textbooks in Pakistan. *International Journal of Social Science and Education,* Vol. 3, No. 1, pp. 118–27.

Singh, R. and Sarkar, S. 2012. *Teaching Quality Counts: How Student Outcomes Relate to Quality of Teaching in Private and Public Schools in India*. Oxford, UK, Young Lives, Department of International Development, University of Oxford.

South African Institute for Distance Education. 2010. *Teacher Education*. Johannesburg, South Africa, South African Institute for Distance Education. www.saide.org.za/Sectors/TeacherEducation/tabid/1453/Default.aspx (Accessed 20 May 2013.)

Spaull, N. 2011. *A Preliminary Analysis of SACMEQ III South Africa*. Matieland, South Africa, Stellenbosch University, Department of Economics. (Stellenbosch Economic Working Papers, 11/11.)

Sprietsma, M. 2007. *Computers as Pedagogical Tools in Brazil: a Pseudo-panel Analysis*. Mannheim, Germany, ZEW Centre for European Economic Research. (Discussion Paper, 07-040.)

Sri Lanka Ministry of Education. 2006. *Education Sector Development Framework and Programme 2006–2010*. Colombo, Ministry of Education.

Sriprakash, A. 2010. Child-centred education and the promise of democratic learning: pedagogic messages in rural Indian primary schools. *International Journal of Educational Development,* Vol. 30, No. 3, pp. 297–304.

Steiner-Khamsi, G. and Kunje, D. 2011. *The Third Approach to Enhancing Teacher Supply in Malawi: Volume I – The UNICEF ESARO Study on Recruitment, Utilization and Retention of Teachers*. Nairobi/Lilongwe, UNICEF. eastern and Southern Africa/UNICEF Malawi.

Steiner-Khamsi, G. and Simelane, I. 2010. *Teachers: Recruitment, Development and Retention in edSwaziland*. Nairobi/Mbabane, UNICEF Eastern and Southern Africa/UNICEF Swaziland.

Stern, J. M. B. and Heyneman, S. P. 2013. Low-fee private schooling: the case of Kenya. Srivastava, P. (ed.), *Low-fee Private Schooling: Aggravating Equity or Mitigating Disadvantage?* Oxford, UK, Symposium Books, pp. 105–28.

Suryadarma, D., Suryahadi, A., Sumarto, S. and Rogers, F. H. 2006. *Improving Student Performance in Public Primary Schools in Developing Countries: Evidence from Indonesia*. Washington, DC, World Bank.

Sutton Trust. 2011. *Improving the Impact of Teachers on Pupil Achievement in the UK: Interim Findings*. London, The Sutton Trust.

Tatto, M. T., Schwille, J., Senk, S. L., Ingvarson, L., Rowley, G., Peck, R., Bankov, K., Rodriguez, M. and Reckase, M. 2012. *Policy, Practice, and Readiness to Teach Primary and Secondary Mathematics in 17 Countries: Findings from the IEA Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M)*. Amsterdam, International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Taylor, S. and Spaull, N. 2013. *The Effects of Rapidly Expanding Primary School Access on Effective Learning: The Case of Southern and Eastern Africa Since 2000*. Matieland, South Africa, University of Stellenbosh. (Stellenbosch Economic Working Papers, 1/13.)

Thomson, S., Hillman, K. and Wernert, N. 2012. *Monitoring Australian Year 8 Student Achievement Internationally: TIMSS 2011*. Melbourne, Australia, Australian Council for Educational Research.

Tooley, J., Dixon, P., Shamsan, Y. and Schagen, I. 2010. The relative quality and cost-effectiveness of private and public schools for low-income families: a case study in a developing country. *School Effectiveness and School Improvement,* Vol. 21, No. 2, pp. 117–44.

Twaweza. 2013. *Form Four Examination Results: Citizens Report on the Learning Crisis in Tanzania*. Dar es Salaam U.R. Tanzania, Uwazi at Twaweza. (Brief, 2.)

UIS. 2012a. *The Global Demand for Primary Teachers: 2012 Update – Projections to Reach Universal Primary Education by 2015*. Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics. (Information Bulletin, 10.)

___. 2012b. *School and Teaching Resources in Sub-Saharan Africa: Analysis of the 2011 UIS Regional Data Collection on Education*. Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics. (Information Bulletin, 9.)

___. 2013. *A Teacher for Every Child: Projecting Global Teacher Needs from 2015 to 2030.* Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics. (UIS Fact Sheet, 27.)

UK Department for Education. 2013. *New Advice to Help Schools Set Performance-related Pay*. London, UK Department for Education. www.gov.uk/government/news/new-advice-to-help-schools-set-performance-related-pay (Accessed 17 July 2013.)

UK Department for Education and School Teachers' Review Body. 2012. *School Teachers' Review Body: 21st Report – 2012*. London, UK Department for Education. www.gov.uk/government/publications/school-teachers-review-body-21st-report-2012# (Accessed 17 July 2013.)

UNESCO. 2010. *EFA Global Monitoring Report 2010: Reaching the Marginalized*. Paris, UNESCO.

___. 2011. *EFA Global Monitoring Report 2011: The Hidden Crisis – Armed Conflict and Education*. Paris, UNESCO.

___. 2012a. *EFA Global Monitoring Report 2012: Youth and Skills – Putting Education to Work*. Paris, UNESCO.

___. 2012b. *Telesecundaria, Mexico: Lower Secondary School Learning with Television Support*. Paris, UNESCO. www.unesco.org/education/educprog/lwf/doc/portfolio/abstract8.htm (Accessed 21 March 2013.)

UNESCO and Education International EFAIDS. 2007. *Supporting HIV-positive Teachers in East and Southern Africa: Technical Consultation Report*. Nairobi/Paris, UNESCO.

UNICEF. 2011. *The Role of Education in Peacebuilding: A Synthesis Report of Findings from Lebanon, Nepal and Sierra Leone*. New York, UNICEF.

United Nations Economic Commission for Latin America and the Caribbean. 2011. *Social Panaroma of Latin America 2011*. Santiago, United Nations Economic Commission for Latin America and the Caribbean.

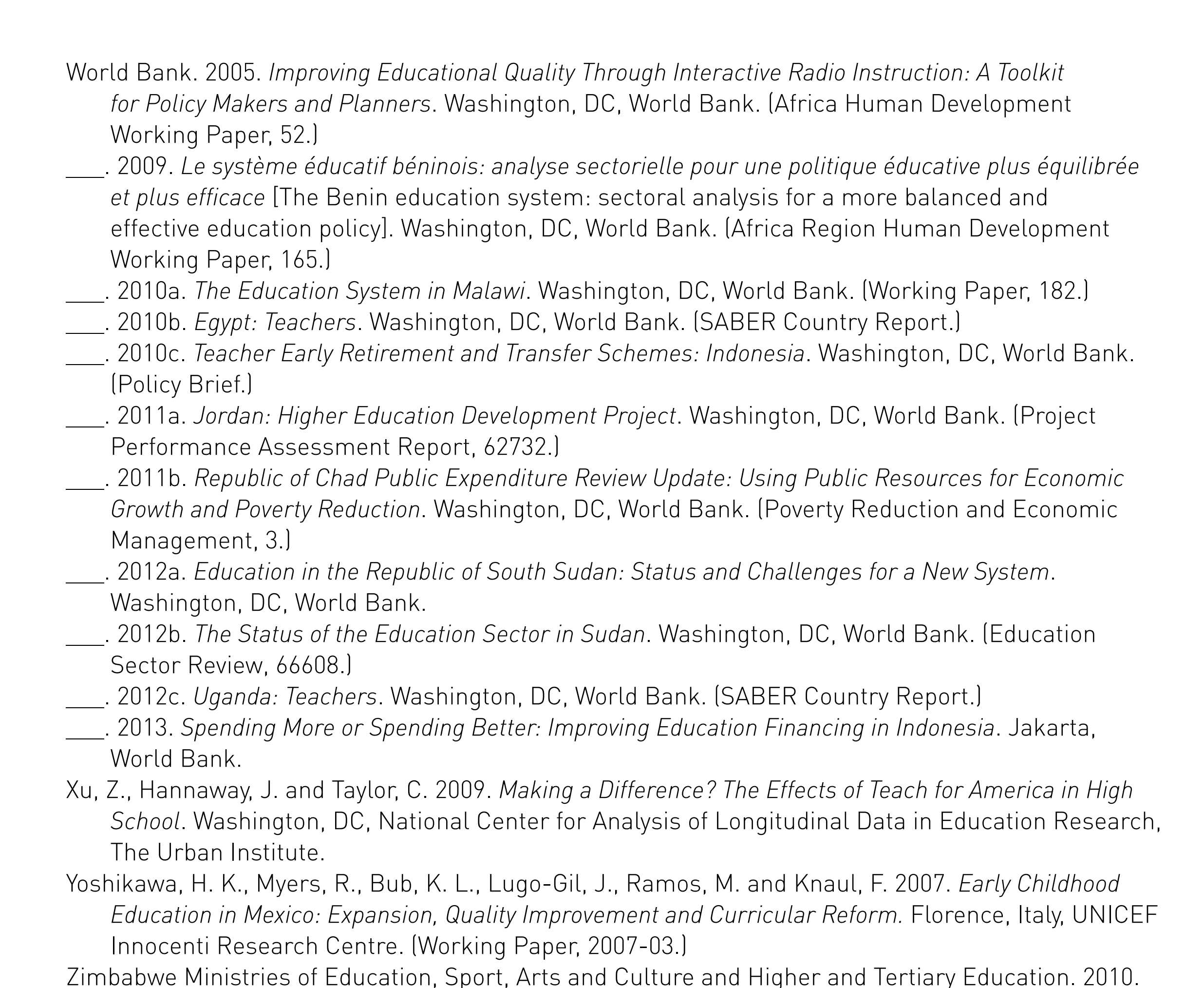
U.R. Tanzania National Bureau of Statistics. 2010. *Tanzania Disability Survey Report 2008*. Dar es Salaam, U.R. Tanzania National Bureau of Statistics.

USAID. 2008. *Pakistan Teacher Education and Professional Development Programme: Performance Gap Analysis and Training Needs.* Washington, DC, US Agency for International Development.

___. 2010. *Promoting Quality Education in Nicaragua*. Washington, DC, US Agency for International Development.

___. 2012. *Improved Reading Performance in Grade 2: GILO-supported Schools vs. Control Schools*. Washington, DC, US Agency for International Development.

USAID and Education Development Center. 2009. *Radio Instruction to Strengthen Education (RISE) in Zanzibar: Learning Gains Assessment – More Than Child's Play*. Washington, DC/Boston, MA., US Agency for International Development/Educational Development Center, Inc.
US Department of Education. 2010. *A Blueprint for Reform: The Reauthorization of the Elementary and Secondary Education Act*. Washington, DC, Department of Education.
Uwezo Kenya. 2011. *Are Our Children Learning? Annual Learning Assessment Report*. Nairobi, Uwezo.
Uwezo Uganda. 2011. *Are Our Children Learning? Annual Learning Assessment Report*. Kampala, Uwezo.
van der Tuin, M. and Verger, A. 2013. Evaluating teachers in Peru: policy shortfalls and political implications. Verger, A., Altinyelken, H. and de Koning, M. (eds), *Global Managerial Education Reforms and Teachers: Emerging Policies, Controversies and Issues in Developing Contexts*. Brussels, Education International Research Institute, pp. 127–40.
Varly, P. 2010. *The Monitoring of Learning Outcomes in Mali: Language of Instruction and Teachers' Methods in Mali Grade 2 Curriculum Classrooms*. Research Triangle Park, NC, RTI International.
Vavrus, F., Thomas, M. and Bartlett, L. 2011. *Ensuring Quality by Attending to Inquiry: Learner-centered Pedagogy in Sub-Saharan Africa*. Addis Ababa, UNESCO – International Institute for Capacity Building in Africa. (Fundamentals of Teacher Education Development, 4.)
Vegas, E. and Petrow, J. 2007. *Raising Student Learning in Latin America: The Challenge for the 21st Century*. Washington, DC, World Bank.
Vithanapathirana, M. 2006. Adapting the primary mathematics curriculum to the multigrade classroom in rural Sri Lanka. Little, A. W. (ed.), *Education for All and Multigrade Teaching: Challenges and Opportunities*. Dordrecht, the Netherlands, Springer, pp. 127–53.
Voluntary Service Overseas. 2009. *Teaching Matters: A Policy Report on the Motivation and Morale of Teachers in Cambodia*. Kingston upon Thames, UK/Phnom Penh, Voluntary Services Overseas/NGO Education Partnership.
____. 2011. *Teaching Matters: A Policy Report on the Motivation and Morale of Teachers in Cambodia*. Kingston upon Thames, UK, Voluntary Service Overseas. (Paper for the third International Policy Dialogue Forum 13–14 September 2011, Bali, Indonesia.)
Walter, S. L. and Chuo, K. G. 2012. *The Kom Experimental Mother Tongue Education Pilot Project: Report for 2012*. Dallas, Tex., SIL International.
Walton, M. and Banerji, R. 2011. *What Helps Children to Learn? Evaluation of Pratham's Read India Program in Bihar and Uttarakhand.* Cambridge, Mass., Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab, Massachusetts Institute of Technology.
Wang, D. and Gao, M. 2013. Educational equality or social mobility: the value conflict between preservice teachers and the Free Teacher Education program in China. *Teaching and Teacher Education,* Vol. 32, pp. 66–74.
Welch, T. 2012. Why Mother Tongue Literacy Isn't Working: Policy, Pedagogy, Parents and Publishing. Address at the Annual General Meeting of the Witswatersrand Council on Education, Wits School of Education, Johannesburg, South Africa 9 October 2012.
Were, E., Rubagiza, J. and Sutherland, R. 2009. *Bridging the Digital Divide? Educational Challenges and Opportunities in Rwanda*. Kigali/Bristol, UK, EdQual. (EdQual Working Paper, 15.)
West, K. L. and Mykerezi, E. 2011. Teachers' unions and compensation: the impact of collective bargaining on salary schedules and performance pay schemes. *Economics of Education Review,* Vol. 30, No. 1, pp. 99–108.
Wildlife and Environment Society of South Africa. 2013. *Eco-Schools Newsletter 16*. Howick, South Africa/Cape Town, South Africa/Copenhagen, Wildlife and Environment Society of South Africa/ World Wildlife Fund South Africa/Eco-Schools.
Wirak, A. and Lexow, J. 2008. *Evaluation of MoE/UNICEF's "Basic Education and Gender Equality Programme" for 2006–2008 Afghanistan.* Kabul/Stockholm, Norwegian Embassy Kabul/Swedish International Development Cooperation Agency.
Woessmann, L. 2011. Cross-country evidence on teacher performance pay. *Economics of Education Review,* Vol. 30, No. 3, pp. 404-18.



World Bank. 2005. *Improving Educational Quality Through Interactive Radio Instruction: A Toolkit for Policy Makers and Planners*. Washington, DC, World Bank. (Africa Human Development Working Paper, 52.)

___. 2009. *Le système éducatif béninois: analyse sectorielle pour une politique éducative plus équilibrée et plus efficace* [The Benin education system: sectoral analysis for a more balanced and effective education policy]. Washington, DC, World Bank. (Africa Region Human Development Working Paper, 165.)

___. 2010a. *The Education System in Malawi*. Washington, DC, World Bank. (Working Paper, 182.)

___. 2010b. *Egypt: Teachers*. Washington, DC, World Bank. (SABER Country Report.)

___. 2010c. *Teacher Early Retirement and Transfer Schemes: Indonesia*. Washington, DC, World Bank. (Policy Brief.)

___. 2011a. *Jordan: Higher Education Development Project*. Washington, DC, World Bank. (Project Performance Assessment Report, 62732.)

___. 2011b. *Republic of Chad Public Expenditure Review Update: Using Public Resources for Economic Growth and Poverty Reduction*. Washington, DC, World Bank. (Poverty Reduction and Economic Management, 3.)

___. 2012a. *Education in the Republic of South Sudan: Status and Challenges for a New System*. Washington, DC, World Bank.

___. 2012b. *The Status of the Education Sector in Sudan*. Washington, DC, World Bank. (Education Sector Review, 66608.)

___. 2012c. *Uganda: Teachers*. Washington, DC, World Bank. (SABER Country Report.)

___. 2013. *Spending More or Spending Better: Improving Education Financing in Indonesia*. Jakarta, World Bank.

Xu, Z., Hannaway, J. and Taylor, C. 2009. *Making a Difference? The Effects of Teach for America in High School*. Washington, DC, National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research, The Urban Institute.

Yoshikawa, H. K., Myers, R., Bub, K. L., Lugo-Gil, J., Ramos, M. and Knaul, F. 2007. *Early Childhood Education in Mexico: Expansion, Quality Improvement and Curricular Reform.* Florence, Italy, UNICEF Innocenti Research Centre. (Working Paper, 2007-03.)

Zimbabwe Ministries of Education, Sport, Arts and Culture and Higher and Tertiary Education. 2010. Cost and financing of the education sector in Zimbabwe. Harare/Paris/New York, Zimbabwe Ministries of Education, Sport, Arts and Culture and Higher and Tertiary Education/UNESCO/UNICEF. (Unpublished.)

ENSEIGNER ET APPRENDRE :
Atteindre la qualité pour tous

L'édition 2013/4 du *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous* montre que le déficit d'attention dont souffre la qualité de l'éducation et la difficulté d'atteindre les plus marginalisés alimentent une crise de l'apprentissage à laquelle il est primordial de s'attaquer de toute urgence. Dans le monde, 250 millions d'enfants, dont beaucoup sont issus de milieux défavorisés, n'acquièrent même pas les compétences élémentaires, sans parler des autres compétences nécessaires pour exercer un emploi décent et mener une vie épanouissante.

Le présent *Rapport* – *Enseigner et apprendre : Atteindre la qualité pour tous* – décrit comment les décideurs peuvent soutenir et pérenniser un système éducatif de qualité pour tous les enfants, quel que soit leur milieu, en leur offrant les meilleurs enseignants. Il rend également compte de la réduction de l'aide qui freine les progrès vers la réalisation des objectifs de l'éducation, et montre comment les pays peuvent relancer le financement de l'éducation en exploitant de manière plus efficace les ressources internes.

Alors que la communauté internationale s'apprête à formuler les objectifs de développement pour l'après-2015, le *Rapport* avance des arguments convaincants pour placer l'éducation au cœur du cadre international. Il apporte les preuves les plus récentes, recueillies dans le monde entier, du pouvoir de l'éducation, en particulier de l'éducation des filles, en tant que facteur d'amélioration de la santé et de la nutrition, de réduction de la pauvreté, de stimulation de la croissance économique et de protection de l'environnement.

Le *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous* a été créé pour inspirer, influencer et soutenir un engagement sincère en faveur de la réalisation des objectifs de l'Éducation pour tous d'ici à 2015. Il suit les progrès accomplis en vue d'atteindre ces objectifs dans quelque 200 pays et territoires, et constitue un outil de référence reconnu pour les responsables des politiques éducatives, les spécialistes du développement, les chercheurs et les médias.

J'ai choisi le métier d'enseignant parce que je pense que l'éducation a le pouvoir de transformer la société où nous vivons. Ce qui me motive pour devenir une bonne enseignante, c'est d'être un agent actif de ce changement qui est indispensable pour que mon pays combatte la discrimination, l'injustice, le racisme, la corruption et la pauvreté. En tant qu'enseignants, nous avons une immense responsabilité, et nous devons chaque jour renouveler notre engagement en faveur d'une éducation de qualité.

– Ana, enseignante, Pérou

Ce qui me motive pour être une bonne enseignante, c'est de pouvoir transmettre mon talent et changer la vie des autres. C'est la satisfaction d'être capable d'inspirer les autres pour les amener à trouver leur propre identité et à donner le meilleur d'eux-mêmes.

– Lea, enseignante, Philippines

Ce qui me motive, c'est de savoir que j'ai le pouvoir de transformer la vie prédéterminée, en quelque sorte, des classes les plus pauvres de mon pays. Je considère l'éducation comme le seul moyen de tous les aider, et comme la seule façon valable de leur permettre de « bien vivre ».

– Darwin, enseignant, Équateur

Je pense que chacun a le droit à l'éducation ; le droit de savoir lire et compter et d'avoir un esprit critique ; le droit d'apprendre pour le plaisir d'apprendre. Je crois que chacun a le droit d'avoir un travail et d'être autonome, et que l'éducation est nécessaire pour y parvenir. J'ai le sentiment que si je ne donne pas le meilleur de moi-même, rien de tout cela n'est possible.

– Laura, enseignante, Royaume-Uni

Je pense que je suis un bon enseignant car j'ai eu moi-même de bons enseignants, ce qui m'a permis de réussir mes études et ma carrière. J'imagine que si l'on m'a appris à réussir de la sorte, je peux mettre cette même passion et ces mêmes compétences au service des autres.

– Fwanshishak, enseignant, Nigéria



Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

Éditions UNESCO



www.unesco.org/publishing

www.efareport.unesco.org

9 789232 042552